مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد السابع ـ العدد الثالث

شعبان 1427 هـ – سبتمبر 2006 م

تصدر عن

كليـة التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كليـة التربية – جامعة البحرين – الصخير
ص. ب : 32038
هاتف : 17437147 (973+)
فاكس : 17449089 (973+)
البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh
الموقع الإلكتروني : http://www.jeps.uob.edu.bh
مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة الإعلام
MEC 284

ثمن العدد

- البحـــرين دينـار ■ السـعودية 15 ريالاً
- الكويت دينار وربع ■ الإمارات 15 درهماً
- عمـــان ريـال ونصـف ■ قـطـر 15 ريالاً
- اليمـن 500 ريـالات ■ تـونـس دينـارين
- الجزائر 250 دنانير ■ المغـرب 30 درهماً
- ليبيـا 2دينـار ■ مصـر 10 جنيهـات
- سـوريا 100 ليرة ■ لبنـان 6000 ليرة
- الأردن دينـار ونصف ■ السودان 700 جنيه

التـوزيـع :



مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع
هاتف : 17725111 - 17727111 ـ فاكس: 17723763 (973+) ـ مملكة البحرين
البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh

الطباعة



المؤسسة العربية للطباعة والنشر ذ.م.م
Arabian Printing & Publishing House W.L.L.

ص.ب: 582 ، المنامة – مملكة البحرين
تليفون: 17291331 (973+) - فاكس: 17291182(973+)
البريد الإلكتروني: apph@batelco.com.bh

قواعد النشر بالمجلة

(١) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة في مجالي التربية وعلم النفس التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً، وتكون مكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية ولم يسبق نشرها بإقرار خطي من صاحب/أصحاب البحث. وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أية دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

(٢) تنشر المجلة الترجمات، والقراءات، ومراجعات الكتب والتقارير، والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها.

(٣) ترحب المجلة بنشر التعقيبات والتعليقات الموضوعية على أبحاث سبق نشرها بالمجلة شريطة أن يتم تحكيم التعليقات المقدمة للنشر من قبل اثنين من المحكمين أحدهما مؤلف البحث الأصلي موضوع التعليق. وفي حالة إجازة التعليق للنشر بالمجلة يتم دعوة مؤلف البحث الأصلي للرد على التعليق إذا رغب في ذلك.

(٤) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

أولاً : البحوث الميدانية **:** يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

ثانياً : البحوث النظرية التحليلية **:** يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث، مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد، ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها، ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

(٥) أن يتم توثيق المراجع والمصادر وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association (APA) سواءً أكانت إنجليزية أم عربية.

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبله، فكتور يعقوب. (١٩٩٠). أولويات البحث التربوي في الأردن. **أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٦(٣)، ١٩-٤٠.

مثال لتوثيق كتاب:

الدوسري، راشد حماد (٢٠٠٤). **القياس والتقويم التربوي: مبادىء وتطبيقات وقضايا معاصرة**. عمان : دار الفكر.

(٦) تخضع كافة البحوث المرسلة إلى المجلة لفحص أولي من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

(٧) تخضع كافة البحوث المنشورة للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة.

(٨) لا يعاد البحث الذي لم تتم الموافقة على نشره إلى الباحث.

(٩) يمنح صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من المجلة وعشر مستلات من بحثه.

قواعد تسليم البحث

(١) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A4) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق"، وبحواشٍ واسعة (٢.٥ سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.

(٢) يقدم الباحث خطاباً مرفقاً بالبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره. ولم يقدم للنشر إلي جهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر لجهة أخرى في الوقت نفسه إلى حين انتهاء إجراءات التحكيم.

(٣) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم بشأنه.

(٤) يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، وجهة العمل، والعنوان ورقم الهاتف، ورقم الفاكس، أو البريد الإلكتروني (إن وجد). ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث، أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن هويتهم. ويمكن ذكر أية عبارات شكر يرغب الباحث في توجيهها إلى المحكمين، أو غيرهم ممن ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.

(٥) يجب تقديم ملخصٍ للبحث باللغة العربية بحد أقصى (٧٥) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (١٠٠) كلمة، كل في صفحة مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر اسم الباحث أو الباحثين.

(٦) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.

(٧) إذا استخدم الباحث استبانة، أو غيرها من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم يكن قد تم ورودها في صلب البحث أو ملاحقه.

(٨) يتعهد الباحث بإرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :

مدير التحرير **د. فيصل حميد الملاعبدالله**

على العنوان الآتي :

مجلة العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية ـ جامعة البحرين

الصخير ص. ب : ٣٢٠٣٨

مملكة البحرين

هاتف : ١٧٤٣٧١٤٧ (+٩٧٣)

فاكس : ١٧٤٤٩٠٨٩ (+٩٧٣)

البريد الإلكتروني : .jeps@edu.uob.bh

للإطلاع على المجلة زوروا موقعنا الإلكتروني:

http://www.jeps.uob.edu.bh

قسيمة الاشتراك في المجلة

مجلة
العلوم
التربوية
والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
تصدر عن كلية التربية ـ جامعة البحرين

سعر بيع العدد: دينار واحد

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :

الأفراد :	**سنة**	**سنتان**	**ثلاث سنوات**
دول مجلس التعاون الخليجي	4 د. ب	8 د. ب	12 د. ب
الدول العربية	6 د. ب	10 د. ب	14 د. ب
البلاد الأخرى	30 دولاراً أمريكياً	50 دولاراً أمريكياً	70 دولاراً أمريكياً

المؤسسات :	**سنة**	**سنتان**	**ثلاث سنوات**
دول مجلس التعاون الخليجي	10 د. ب	20 د. ب	30 د. ب
البلاد الأخرى	40 دولاراً أمريكياً	80 دولاراً أمريكياً	120 دولاراً أمريكياً

الاسم : .... المهنة : ....

العنوان : ....

....

الهاتف : .... الفاكس : ....

البريد الإلكتروني : ....

الاشتراك المطلوب في : ☐ سنة ☐ سنتين ☐ ثلاث سنوات ابتداءً من / /

مرفق: شيك / نقداً بمبلغ /

يكتب الشيك باسم (جامعة البحرين) بالدينار البحريني مسحوباً على أحد البنوك التجارية في مملكة البحرين

ويرسل مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي :

كلية التربية ــ جامعة البحرين ص. ب: 32038 ـ الصخير ـ مملكة البحرين

هاتف: 17437147(973+) ـ فاكس 17449089 (973+) ـ البريد الإلكتروني: Email: jeps@edu.uob.bh.

http://www.jeps.uob.edu.bh

Subscription Form

JOURNAL OF
Educational &
Psychological
Sciences
JEPS

A quarterly scientific refereed publication specialized in educational and psychological studies issued by the College of Education - University of Bahrain

Price for Individuals	**One year**	**Two years**	**Three years**
GCC citizens	BD 4	BD 8	BD 12
Arab countries citizens	BD 6	BD 10	BD 14
Other countries citizens	$ 30	$ 50	$ 70
Price for Institutes			
GCC and Arab Countries	BD 10	BD 20	BD 30
Other Countries	$ 40	$ 80	$ 120

Name: ....
Address: ....
....
....
Tel.: .... Fax.: ....

Subscription for: ☐ One year ☐ Two years ☐ Three years
Effective from: ....

Fees for subsription should be only in checks in Bahrain Dinar payable to the University of Bahrain and drawn in any commercial bank in Bahrain and sent to the following address:

College of Education - University of Bahrain - Sakhir
P.O.Box: 32038, Kingdom of Bahrain
Tel.:(+973)17437147 - Fax: (+973) 17449089
Email : jeps@edu.uob.bh
http://www.jeps.uob.edu.bh

المحتويات

افتتاحية العدد

يصدر هذا العدد من مجلتكم "مجلة العلوم التربوية والنفسية" مع إطلالة العام الدراسي الجديد ٢٠٠٦/٢٠٠٧ الذي نتمنى أن يكون عاماً مليئاً بالأبحاث العلمية والفكرية الرصينة. وإذا كان العام المنصرم قد تميز بالأبحاث العلمية الأصيلة في مجالات التربية وعلم النفس، فإن دراسات وبحوث مجلة العلوم التربوية والنفسية منذ نشأتها لم تكون بعيدة عن الاستجابة لهذه الأنواع من البحوث العلمية؛ من أجل تطوير حركة البحث العلمي، وتحسين أداء العملية التعليمية مما يساعد على ترسيخ هوية المجلة على الصعيدين المحلي والعربي.

يصدر هذا العدد من مجلتكم وهي تواصل مسيرتها الطموحة لتدخل العام الدراسي الجديد لتحقيق رسالتها المتمثلة في إثراء مجالاتها التربوية والنفسية من بحوث ودراسات تسهم بدورها في تنشيط حركة البحث العلمي وتقدمه، كما تسعى المجلة إلى الشمولية والامتداد إلى شتى أرجاء العالم؛ فقد أسهم في أبحاثها خلال السنة الماضية عدد كبير من الباحثين والأكاديميين من مختلف الدول على المستويين الإقليمي والعربي، وهو مؤشر كبير على ثقة الأكاديميين والباحثين بالمجلة ومستواها العلمي والأكاديمية، ودليل تأكيد من المجلة علي حرصها على مد جسور التواصل البحثي مع الباحثين في هذه الدول، وهذا الهدف يعد من أولويات جامعة البحرين.

يصدر هذا العدد من مجلتكم وهى تدخل إلى العام الدراسي الجديد بوصفها إحدى المجلات العلمية التربوية المصنفة و المفهرسة في الفهارس وقواعد المعلومات التربوية العالمية، حيث أصبحت المجلة حالياً مفهرسة ومصنفة في فهرس (Ulrichs) وفهرس (PsycINFO)، وفي قاعدة بيانات رابطة الاخصائيين النفسيين (رانم) وفهرس مؤسسة الملك عبدالعزيز للدوريات، وخلال المرحلة القادمة تسعى المجلة أيضاً إلى أن تكون مفهرسة ومصنفة في مركز مصادر المعلومات التربوية (ERIC). ويتوقع أن تسهم هذه الخطوات في تعزيز موقع المجلة في المشهد العالمي والتربوي المحلي والإقليمي والعربي.

إن المجال الذي تضمه التخصصات العديدة التي تنشرها المجلة لهو مجال فسيح يمثل أهمية فائقة في عالم اليوم، هذا العالم الذي يتجه صوب رفع شأن البحث العلمي والباحثين. وتؤكد المجلة حرصها على أن تبقى منبراً أكاديمياً علمياً يستقطب الباحثين والأكاديميين المحليين، والخليجين، والعرب لنشر أبحاثهم الجادة التي تتناول شتى المجالات التربوية لتطوير الرسالة التي تنهض بها كل من المجلة وجامعة البحرين علمياً وثقافياً، والوصول إلى المستوى الأرقى في البحث العلمي.

ويحتوي هذا العدد على مجموعة من الأبحاث العلمية الجادة والأصيلة في مجال علوم التربية المختلفة، حيث يبدأ ببحث حول الذكاءات المتعددة للطلبة البحرينيين في المرحلة

الجامعية؛ ويتناول البحث الثاني المعلومات المتضمنة في برامج الأطفال في التلفزيون الكويتي؛ في حين يتناول البحث الثالث أثر استخدام برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية التراكيب اللغوية؛ ويدور البحث الرابع حول تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية المناطة بهم. أما البحث الخامس فهو عن العوامل المؤثرة في قياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في دولة الكويت؛ ويتناول البحث السادس تصميم حقيبة تعليمية محوسبة ودراسة أثرها في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في الفيزياء؛ في حين يتناول البحث السابع درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن؛ ويدور البحث الثامن حول العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية؛ أما البحث التاسع فيتناول مستوى الإدراك الحسي الحركي نسبة إلى مستوى إنتاج القوة العضلية؛ في حين يتناول البحث العاشر مساهمة كتلة الجسم للتنبؤ بقياس كتلة ماء الجسم والكتلة الخالية من الشحوم والتمثيل الغذائي خلال فترة الراحة عند الرياضيين.

أما الجزء الخاص بعرض تقارير الندوات والمؤتمرات فقد تم فيه عرض تقرير حول المؤتمر الدولي الأول لمركز التعلم الإلكتروني بجامعة البحرين. في حين تضمن الجزء المتعلق بملخصات رسائل الماجستير عرضاً لأربعة ملخصات لرسائل الماجستير التي تمت مناقشتها وإجازتها مؤخراً بكلية التربية بجامعة البحرين.

أما الجزء الخاص بالبحوث باللغة الإنجليزية فقد حوى هذا العدد بحثاً واحداً حول العلاقة بين أسلوب التعلم المفضل والتحصيل الأكاديمي.

ختاماً، لا يفوتنا إلى أن نسجل خالص الشكر والتقدير للسادة الأفاضل أعضاء هيئة التحرير والمحكمين والباحثين والقراء إلى كل من يسهم من قريب أو بعيد في الرقي والنهوض بالمستوى العلمي للمجلة لتبقى منبراً علمياً أصيلاً.

هذا وبالله التوفيق ،،،

أ.د. خليل يوسف الخليلي
رئيس هيئة التحرير
عميد كلية التربية

الباب الأول

البحــوث العلمية باللغة العربية

الذكاءات المتعددة للطلبة البحرينيين في المرحلة الجامعية وفقا للنوع والتخصص الأكاديمي: هل الطالب المناسب في التخصص المناسب؟

د. جيهان أبوراشد العمران
قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة البحرين

14
المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

الذكاءات المتعددة للطلبة البحرينيين في المرحلة الجامعية وفقا للنوع والتخصص الأكاديمي: هل الطالب المناسب في التخصص المناسب؟

د. جيهان أبوراشد العمران
قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة البحرين

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في الذكاءات المتعددة بين الطلبة الجامعيين، وفقا للنوع (ذكور وإناث) والتخصص الأكاديمي. طبق مقياس الذكاءات المتعددة من إعداد الباحثة على (٢٣٨) طالباً وطالبةً ينتمون إلى ثلاثة عشر تخصصاً أكاديمياً بجامعة البحرين. بمقارنة متوسطات الطلبة في التخصصات المختلفة تبين أن معظم الطلبة اختاروا تخصصات تتناسب مع ذكاءاتهم المتعددة، وكان أكثر الذكاءات شيوعا لدى جميع الطلبة من الجنسين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي. وباستخدام تحليل التباين متعدد الاتجاهات MANOVA تبين وجود أثر للنوع في الذكاءات المتعددة، حيث تفوق الذكور في الذكاء الجسمي الحركي والذكاء الفضائي. كما تبين وجود أثر دال للتخصص بالنسبة للذكاء المنطقي الرياضي والذكاء الموسيقي، حيث بينت النتائج تفوق طلبة الرياضيات على كل من طلبة: اللغات، والعلوم الاجتماعية، والإعلام، والفنون، وتفوق طلبة العلوم على كل من طلبة: الفنون، والعلوم الاجتماعية. وكذلك بينت نتائج الدراسة تفوق كل من طلبة الإدارة والحاسوب والهندسة على طلبة اللغات. أما بالنسبة للذكاء الموسيقي فلقد بينت النتائج تفوق طلبة الإعلام على كل من طلبة: الهندسة، والعلوم، والقانون، والإسلاميات، وتكنولوجيا التعليم، وتفوق طلبة الفنون على طلبة العلوم.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠/٩/٢٠٠٥ * تاريخ قبوله للنشر ٥/٤/٢٠٠٦

15
المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

Multiple Intelligences for Bahraini Students at the University Level According to Gender and Academic Specializations: Is the Right Student in the Right Specialization?

Dr. Jihan AbuRashid Alumran
Dept of Psychology- College of Education
University of Bahrain

Abstract

The purpose of this study was to investigate the differences in multiple intelligences among students at the University of Bahrain according to gender and the field of specialization. The multiple intelligences scale designed by the researcher was administered to a randomly selected sample of (238) students, who belong to thirteen different specializations at the University of Bahrain. Using MANOVA, results showed that the most prevalent intelligences among the students were: social intelligence and Personal intelligence. With respect to gender differences, males excelled over females in kinesthetic intelligence and spatial Intelligence. On the other hand, with respect to differences in specializations, results showed that students specialized in math excelled over those specialized in sciences, Computer science, media, linguistics, and business and social sciences on measures of Logical mathematical intelligence. results also showed that students specialized in media excelled over those specialized in engineering, science, law, islamic studies, and educational technology on measures of music intelligence.

16
المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

الذكاءات المتعددة للطلبة البحرينيين في المرحلة الجامعية وفقا للنوع والتخصص: هل الطالب المناسب في التخصص المناسب؟

د. جيهان أبوراشد العمران
قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة البحرين

مقدمة الدراسة

لقد أحدثت نظرية الذكاءات المتعددة ما يشبه بالثورة الهادئة على الساحة التربوية خلال السنوات الأخيرة، وعملت على نسف المفاهيم التقليدية التي تنظر إلى قدرات المتعلمين نظرة ضيقة الأفق، أحادية الجانب، والتي تعتقد بوجود ذكاء واحد عام قابل للقياس بالطرق التقليدية، وتصنف المتعلمين إلى أذكياء أو أغبياء، وفقا لدرجاتهم في اختبارات الذكاء المعروفة، التي تركز على عدد محدود من القدرات اللفظية والرياضية المنطقية والأدائية. ولقد أهملت النظرة التقليدية للذكاء القدرات الأخرى، التي تكشف عن مكامن الإبداع والتفوق لدى المتعلمين، والتي تتسم بالتعدد والتنوع، كالقدرات الموسيقية، والفضائية، والجسمية الحركية، والاجتماعية، أو الشخصية، والطبيعية، والفنية، والوجودية، والروحية، والتي يمكن أن تكون روافد جديدة لإثراء عملية التعلم، وأساليب مختلفة لتحقيق أهدافه. فمنذ نشأة نظريات الذكاء كانت النظرة السائدة في مجال علم النفس أن الذكاء يشمل عدداً محدوداً من القدرات العقلية تدور حول القدرات اللفظية واللغوية والأدائية، وتم إهمال القدرات المتعلقة بالأبعاد الإنسانية والروحية والجسمية. وعندما أصدر جاردنر (Gardener, 1983) كتابة "أطر العقل" (Frames the Mind) عام ١٩٨٣ أكد أن الذكاء الإنساني يتضمن كفايات أكثر شمولية من تلك التي شاعت من خلال النماذج التقليدية للذكاء. وفي البداية تضمن نموذج جاردنر سبعة أنواع من الذكاء هي: الذكاء اللغوي اللفظي (Verbal-Linguistic)، والذكاء المنطقي الرياضي (Mathematical Logical)، والذكاء الاجتماعي (Interpersonal)، والذكاء الشخصي (Intrapersonal)، والذكاء البصري الفضائي (Visual- Special)، والذكاء الجسمي الحركي (Bodily-Kinesthetic). وفي عام ١٩٩٥ أضاف جاردنر نوعا ثامناً من الذكاء، وهو الذكاء الطبيعي (Naturalist)، ثم أضاف عام ١٩٩٨ نوعا تاسعاً، وهو الذكاء الوجودي (Existentialist)، وهذه الأنواع العشرة من الذكاء متباينة ومختلفة عن بعضها عن بعض، كما أنها موجودة لدى الأفراد بدرجات متفاوتة، بحيث تمثل نقاط قوة أو ضعف لديهم.

ومهمة المعلم هي السعي للكشف عن الأسلوب الأمثل الذي يتعلم الطالب من خلاله، ومن ثم توظيف هذا الأسلوب في عملية تعلمه، حتى يغدو التعلم خبرة ناجعة، وتجربة نافعة، يمارسها المتعلم، وهو يشعر بالثقة والقدرة، والكفاية لتحقيق الهدف الأسمى من التعلم، وهو ليس اختبار قدرة الطالب على الفشل أو النجاح، بل بناء الإنسان القادر على النمو والتعلم مدى الحياة.

إن مسألة مراعاة الفروق الفردية في القدرات العقلية وأنماط التعلم حسب النوع والتخصص ليست وهماً يتذرع به علماء النفس لفرض نماذج جديدة، فرضت نفسها على المجتمع الأكاديمي، بل غدت هماً تربويا يشغل بال التربويين، من أجل فهم هذا التنوع بأشكاله وألوانه بين الطلبة من أجل استيعابه والتعامل معه، فاستخدام التفكير الثنائي بالنظر إلى المتعلم على أنه إما قادر أو غير قادر على التعلم لم يعد مقبولاً، بل يجب الايمان بأن كل طالب قادر على التعلم، ولكن بأسلوبه الخاص. فطالب الآداب أو الإنسانيات يتعلم بأسلوب يختلف عن طالب العلوم والرياضيات؛ لأن الأول يميل إلى الجدل والنقاش باستخدام ذكائه اللغوي، والثاني يحتاج إلى أن يختبر المادة التعلمية بصورة محسوسة في المختبر باستخدام ذكائه العملي. وكذلك بالنسبة للتخصصات الأخرى، فطالب التربية الرياضية يتعلم باستخدام حركات جسمه، وطالب الفنون التشكيلية يتعلم عن طريق التعامل مع الخامات الفنية بأبعادها الثلاثة، وطالب العلوم الاجتماعية أو الإعلام لا يسطع نجمه إلا بالتعامل مع الآخرين، وطالب الإسلاميات قد يحتاج إلى تلك "اللحظات الذهبية" للتأمل والتفكير بعظمة الخالق وإبداع الكون. أما بالنسبة للاختلاف في النوع، فالإناث يملن إلى النشاطات التي تدور حول العلاقات الاجتماعية، والمهام التي تتسم بالطابع النظري خلافا للذكور الذين يميلون إلى النشاطات الفردية، والمهام التي تتسم بالطابع العملي (Kerri, 2002) .

ومما لا شك فيه أن النجاح الأكاديمي مرهون بالتركيز على نقاط القوة في شخصية الطالب وقدراته وإمكاناته، وتوظيفها في عملية تدريسه لذا كان من الأهمية بمكان الكشف عن الفروق الفردية بين الطلبة في القدرات المعرفية حسب التخصص والنوع؛ من أجل توفير المناخ التعليمي المناسب باستخدام أساليب تدريس متنوعة تتلاءم مع القدرات المعرفية للطلبة، بحيث يغدو كل طالب قادرا على الاستفادة القصوى من العملية التعلمية حسب قدراته وميوله وإمكاناته.

ولقد أجريت العديد من الدراسات للتعرف على دور الذكاءات المتعددة– بوصفها أحد مداخل أساليب التعلم– في النجاح الأكاديمي لدى الطلبة في جميع المراحل التعليمية، وخاصة التعليم الجامعي، والتعرف على الفروق بين الطلبة في الذكاءات المتعددة وفقا للثقافة والنوع، فقام فرنهام و ورد (Furnham & Ward, 2001) بدراسة للكشف عن الذكاءات المتعددة لدى عينة من الطلبة الجامعيين في إحدى جامعات نيوزلندا، والتعرف إلى الفروق بين الذكور والإناث في هذه الذكاءات. وقد بينت النتائج أن الطلبة النيوزلنديين

أعطوا أنفسهم تقديرات أقل على الذكاء المنطقي الرياضي، والجسمي الحركي، والوجودي، والروحي، والطبيعي مقارنة بعينة من الطلبة البريطانيين وأخرى من الطلبة الأمريكيين. كما بينت وجود فروق بين الذكور والإناث في ثلاثة أنواع من الذكاء، حيث بينت تقديرات الذكور لأنفسهم أنهم متفوقون على الإناث في الذكاء الرياضي المنطقي، والذكاء الفضائي، والذكاء الوجودي، و لم تكن هناك فروق في الذكاءات الأخرى.

كما قام فرنهام وهوسو وتانغ (Furnham, Hosoe & Tang, 2002) بدراسة "عبر ثقافية أخرى" cross-cultural على ثلاث عينات من الطلبة الجامعيين: أمريكية وبريطانية ويابانية، وقد بينت نتائجها وجود أثر للثقافة والنوع. أما بالنسبة للفروق بين أداء الذكور والإناث فقد بينت النتائج أن تقديرات الذكور لأنفسهم كانت أعلى من تقديرات الإناث، وذلك على جميع أبعاد الذكاءات المتعددة. كما أن تقديرات الذكور لذكائهم الرياضي العددي كانت أعلى من تقديرات الإناث لأنفسهن على هذا البعد. أما بالنسبة للفروق الثقافية فقد بينت النتائج أن تقديرات الطلبة الأمريكيين لذكاءاتهم المتعددة كانت أعلى من تقديرات الطلبة اليابانيين لأنفسهم، وأن تقديرات الطلبة البريطانيين لأنفسهم كانت في الترتيب الأوسط بين العينتين الأخريين.

وفي دراسة "عبر ثقافية أخرى" استهدفت التعرف على الذكاءات المتعددة لدى عينة بريطانية وأمريكية قام بها فرنهام وتانغ وليستر واوكونر ومونتغمري (Furnham, Tang, Lester O'Connor, & Montgomery, 2002)، تكونت عينتها من عدد من الطلبة البريطانيين والأمريكيين، بينت نتائجها وجود أثر للنوع، حيث أعطى الذكور تقديرات أعلى من الإناث في الذكاء المنطقي، والفضائي، والروحي، والطبيعي. و لم تتضح اية فروق في الذكاءات الأخرى. كما بينت النتائج وجود أثر للبلد الذي ينتمي إليه الفرد، حيث أعطى الطلبة الأمريكيون تقديرات أقل بالنسبة للذكاء اللغوي والذكاء الموسيقي، ولكن أعلى بالنسبة للذكاء الفضائي، والذكاء الجسمي الحركي مقارنة بالطلبة البريطانيين.

وقام ويز وآخرون (Weiss et al., 2003) بدراسة بينت نتائجها تفوق الذكور في الذكاء الفضائي، والإناث في اللغوي. وبينت الدراسة أن الذكور كانوا أميل عموما إلى إعطاء تقديرات أعلى لأنفسهم على الذكاء الفضائي من تقديرات الإناث لأنفسهن على الذكاء اللغوي.

وفي دراسة حديثة قام بها فرنهام وآكاند (Furnham & Akande, 2004) استهدفت التعرف الى الذكاءات المتعددة لعدد من الأفراد في البيئة الأفريقية، بينت نتائجها أن تقديرات الأفراد من زامبيا لأنفسهم كانت الأعلى بالنسبة لبقية المجموعات، على خلاف الأفراد من نامبيا التي كانت تقديراتهم لأنفسهم هي الأدنى. أما بالنسبة للفروق بين الذكور والإناث على عكس الدراسات الأخرى فلقد كانت الذكاءات المتعددة حسب تقديرات الإناث لأنفسهن أعلى من تقديرات الذكور لأنفسهم، وذلك بالنسبة للذكاءات المتعددة

السبعة.

وقام لوري (Loori, 2005) بدراسة استهدفت الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في الذكاءات المتعددة. وتم استخدام مقياس تيل للذكاءات المتعددة (TIMI). وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الذكاءات المستخدمة لدى أفراد العينة كانت على التوالي: الذكاء الاجتماعي، ثم الذكاء المنطقي- الرياضي، ثم الذكاء اللغوي، ثم الذكاء الجسمي الحركي، ثم الذكاء الشخصي، ثم الذكاء الموسيقي، ثم الذكاء الفضائي. أما بالنسبة للفروق بين الذكور والإناث فقد بينت النتائج وجود فروق دالة لصالح الذكور بالنسبة للذكاء المنطقي الرياضي، ولصالح الإناث بالنسبة للذكاء الشخصي. و لم تكن هناك فروق دالة بين الجنسين في الذكاءات الأخرى.

وبالنسبة للدراسات المتعلقة بأساليب التعلم المرتبطة بالذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتخصصات الأكاديمية فقد قامت ماثيوس (Mathews,1991) بدراسة في إحدى الجامعات الأمريكية قارنت فيها أساليب التعلم لدى طلبة الكليات التالية: التربية، والرياضيات، والإنسانيات، وإدارة الأعمال، والعلوم، والعلوم الاجتماعية. وقد بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين أساليب التعلم بين طلبة الرياضيات والتربية. كما بينت أن أساليب التعلم المفضلة متشابهة لدى الطلبة في التخصصات التالية: التربية والعلوم والإنسانيات والعلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال، حيث أظهر طلبة هذه الكليات تفضيلا لاستخدام أساليب التعلم المفاهيمي (الذكاء اللغوي اللفظي والمنطقي الرياضي) مقابل الأسلوب التطبيقي (الذكاء الجسمي الحركي والفضائي والطبيعي) الذي أبدى طلبة الرياضيات تفضيلا لاستخدامه.

كما قامت ماثيوس (Mathews, 1994) بدراسة أخرى التعرف إلى تفضيلات الطلبة لأساليب تعلمهم وفقا لتخصصاتهم الأكاديمية. وقد بينت نتائج الدراسة أن طلبة العلوم والرياضيات أبدوا تفضيلا لاستخدام أسلوب التعلم التطبيقي (الذكاء الجسمي الحركي والفضائي والطبيعي)، بينما أبدى الطلبة في التخصصات التالية: التربية، والإنسانيات، والعلوم الاجتماعية، تفضيلا لاستخدام أسلوب التعلم المفاهيمي (الذكاء اللغوي اللفظي والمنطقي الرياضي). واستنتجت أن الطلبة عبر التخصصات الأكاديمية المختلفة يختارون التخصصات التي تتلاءم مع أسلوب تعلمهم الذي يفضلونه، والذي يعمل على تحسين إمكاناتهم للنجاح.

ومن جهة أخرى قام ميشرا (Mishra,1998) بدراسة على عينة من الطلبة الجامعيين في الكليات المختلفة بأحدى الجامعات الأمريكية. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الطلبة في تخصص الآداب، والعلوم، والفنون الجميلة، والإدارة - بغض النظر عن أنواع أساليب التعلم المفضلة لديهم - اختاروا أساليب تعلم مختلفة عن بعضها عن بعض.

وتبعه شان (Chan, 2003) بدراسة على عينة من الطلبة الصينيين في إحدى الجامعات

الصينية في هونغ كونغ، للتعرف إلى العلاقة بين ذكاءاتهم المتعددة وتخصصاتهم الأكاديمية. وقد بينت نتائج الدراسة أن أفراد العينة عموما أعطوا تقديرات عالية على الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي، وتقديرات متدنية على الذكاء الفضائي. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق تعزى للنوع أو العمر بين أفراد العينة. وكشفت الدراسة أن الأفراد الذين ينتمون إلى تخصص الفنون أو الموسيقى، أوالرياضة، تفوقوا في الذكاء الموسيقي على الأفراد الذين ينتمون إلى تخصص العلوم الاجتماعية، واللغات. وأن الافراد الذين ينتمون إلى تخصص الإرشاد النفسي أفضل في الذكاء الاجتماعي والشخصي من نظرائهم الذين لاينتمون الى هذا التخصص.

بينت الدراسات السابقة أن هناك فروقا فردية بين الطلبة الجامعيين في الذكاءات المتعددة في المجتمعات المختلفة، كما بينت الدراسات السابقة وجود فروق فردية بين الذكور والإناث في الذكاءات، وكذلك وجود علاقة بين الذكاءات المتعددة والتخصصات الأكاديمية، وأن التخصصات، مثل الرياضيات والهندسة والعلوم ترتبط بالذكاء المنطقي الرياضي لدى طلبتها، بينما التخصصات ذات الطابع الاجتماعي، مثل التربية وعلم النفس فإن طلبتها يعطون لأنفسهم تقديرات عالية في الذكاء الاجتماعي والشخصي. وأما التخصصات ذات الطابع العملي أو المتعلقة بالفن البصري والأدائي فيبدو أن طلبتها يمتلكون قدرا عاليا من الذكاء الفضائي أو الموسيقي.

ولقد استخدمت الدراسات السابقة عينات وأدوات قياس مختلفة، مما أدى إلى نتائج مختلفة. وكانت الدراسات في معظمها عبر ثقافية جرت في بيئات أجنبية. لذا كان من الأهمية بمكان الكشف عن الفروق في الذكاءات المتعددة في البيئة العربية الخليجية للتعرف على مدى الائتلاف والاختلاف بين الثقافة المحلية والثقافات الأخرى في الذكاءات المتعددة في ضوء التخصص الأكاديمي من جهة والنوع من جهة أخرى، وهو ما تصبو إلى تحقيقه الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

يشهد التعليم الجامعي في العصر الراهن تطورات كبيرة في أهدافه وطرائقه وأساليبه أفرزتها التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في عصر العولمة الذي نعيش فيه، وفرضتها تغيرات جديدة على الصعيد الأكاديمي، مثل تعاظم أعداد الطلبة، وانتشار الجامعات الخاصة، وبروز دور التعليم الالكتروني عن بعد، مما جعل الرهان على جودة التعليم الجامعي واللحاق في ركب السباق الأكاديمي نحو الحصول على الاعتمادية (Accreditation) للتحقق من هذه الجودة الشغل الشاغل للعاملين في التعليم الجامعي (حيدر، ٢٠٠٥).

والمتتبع لحركة الإصلاح التربوي، يلمس ما يطرأ عليها من تغيرات من حقبة إلى أخرى من الاعتماد على الأهداف السلوكية، إلى التربية القائمة على الكفايات، ثم إلى التمركز

حول المتعلم، إلى حركة نواتج التعلم، وصولا إلى حركة المعايير التربوية والاعتماد الأكاديمي لتحسين النواتج التعلمية؛ رغبة في تحسين أداء المؤسسة الأكاديمية بجميع أبعادها: المتعلم، المعلم، الكتاب، التدريس، النشاط (كنعان، ٢٠٠٥).

وجامعة البحرين التي نشأت في ضوء احتياجات المجتمع لمواكبة حركة التقدم والتطور الاجتماعي والثقافي والعلمي بغرض إعداد كوادر علمية مؤهلة في شتى مجالات الحياة انضمت إلى حركة تجويد التعليم الجامعي التي تشهدها العديد من دول العالم من أجل الحصول على هذه الاعتمادية، لمواكبة ما أسماه وايز (Wise) رئيس المجلس الوطني للاعتمادية في برامج إعداد المعلمين (NCATE) بالموجة الجديدة في التعليم الجامعي(الملا، ٢٠٠٥).

وجدير بالذكر أن المعيار الرابع من المعايير الست المهنية المطلوبة من المؤسسات التربوية مراعاتها بهدف الحصول على الاعتمادية، هو معيار التنوع، أي أن المناهج والخبرات الميدانية، وأساليب التدريس يجب أن تعمل على إبراز معارف المعلم المرشح ومهاراته واستعداداته المتصلة بالتنوع (لجنة النوعية، ٢٠٠٢). كما أن المبدأ الثالث من المبادئ العشرة التي نصت عليها هيئة تقييم ودعم المعلمين الجدد عبر الولايات Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC)، والتي تشترط تضمينها في برامج إعداد المعلمين لمواكبة حركة تجويد التعليم الجامعي، والذي تبنته كلية التربية بجامعة البحرين ضمن خطتها للحصول على الاعتمادية بحسبانها بعدا محوريا من أبعاد الإطار المفاهيمي ثلاثي الأبعاد: المعرفة، والممارسة، والقيم، حيث عدت قيمة التنوع من أهم القيم، أي أنه يجب على الجامعة مراعاة الاختلافات بين المتعلمين في برامج إعداد المعلمين بناء على عامل الجنس واللغة والدين والثقافة والمستوى الاجتماعي، واستخدام طرق تدريس تتلاءم مع الخبرات المتنوعة للمتعلمين بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة، وتتناسب مع مختلف أنماط التعلم وأشكال الأداء لديهم (الملا، ٢٠٠٥).

من هذا المنطلق ترى الباحثة أنه من أجل تحقيق الأهداف التي تطمح لتحقيقها كلية التربية نحو التجويد الأكاديمي بات من الأهمية بمكان أن تسعى كلية التربية بجامعة البحرين إلى تطبيق هذه المعايير، والالتزام بتلك المبادئ، وذلك من خلال اعتماد أساليب تدريس وتقويم حديثة للطلبة ، والتأكد من مراعاة أساتذتها أساليب تدريس متنوعة، تتلاءم مع أساليب تعلم الطلبة بأنواعها المختلفة، مستفيدة من نتائج البحث العلمي الميداني في هذا المجال، لينير لها طريقها ويمهد لها دروبها لتحقيق أهدافها في تحقيق الجودة الأكاديمية. وبرأي الباحثة أن الخطوة الأولى نحو تحقيق ذلك هي الكشف عن أساليب التعلم التي يفضلها طلبة الجامعة لتعريف الأساتذة بأساليب التعلم التي يفضلها الطلبة من جهة، ولتوجيه المرشدين الأكاديميين لإرشاد الطلبة نحو التخصصات المناسبة للتأكد من وجود الطالب المناسب في التخصص المناسب من جهة أخرى.

لذا تتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما بروفيل الذكاءات المتعددة لدى أفراد عينة الدراسة الكلية حسب تقديراتهم لأنفسهم؟

٢. ما بروفيل الذكاءات المتعددة لدى عينة الدراسة من الذكور والإناث حسب تقديراتهم لأنفسهم؟

٣. ما بروفيل الذكاءات المتعددة لدى عينة الدراسة من الطلبة وفقا لتخصصاتهم الأكاديمية حسب تقديراتهم لأنفسهم؟

٤. ما هي الفروق الدالة في تقديرات أفراد عينة الدراسة لأنواع الذكاءات المتعددة وفقاً للنوع، والتخصص الأكاديمي، والتفاعل بينهما؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١. التعرف على بروفيل الذكاءات المتعددة لدى عينة الدراسة الكلية.

٢. التعرف على بروفيل الذكاءات المتعددة لدى عينة الدراسة من الذكور والإناث.

٣. التعرف على بروفيل الذكاءات المتعددة لدى عينة الدراسة من الطلبة حسب تخصصاتهم الأكاديمية.

٤. التعرف على دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة لأنواع الذكاءات المتعددة، وفقاً للنوع، والتخصص الأكاديمي، والتفاعل بينهما.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة في التالي:

١. توفير أداة قياس تتصف بالصدق والثبات، وسهولة الاستخدام للكشف عن أنواع الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين.

٢. توعية المرشدين الأكاديميين في المرحلة الجامعية بأهمية توجيه الطلبة الجامعيين إلى التخصصات التي تتلاءم مع أساليب تعلمهم المفضلة أو ذكاءاتهم المتعددة، ووضع الطالب المناسب في التخصص المناسب.

٣. لفت اهتمام أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة إلى أهمية الكشف عن الذكاءات المتعددة لدى الطلبة، واتباع أساليب التدريس التي تتلاءم مع ذكاءات الطلبة. والمهمة المنوطة بالأستاذ الجامعي تتمثل في مساعدة كل طالب على النجاح وفقا لقدراته وإمكاناته.

تعريف المصطلحات

الذكاءات المتعددة: عرف جاردنر (Gardner,1983) الذكاء بأنه القدرة على حل

المشكلات لخلق نتاجات تحظى بتقدير واهتمام في البيئة الاجتماعية للفرد. ويعتقد أن الذكاء يجب ألا يحدد بعدد محدود من القدرات، كالذكاء اللغوي والرياضي المنطقي اللذين يحظيان على تقدير في البيئة المدرسية، ويفرضان هيمنتهما على اختبارات الذكاء التقليدية، بل يجب أن يتسع مفهوم الذكاء ليشمل قدرات متنوعة تكشف عن مكامن الإبداع لدى الأفراد، مثل الذكاء الموسيقي، أو الاجتماعي، أو الشخصي، أو الجسمي الحركي، أو الفضائي، وغيرها من الذكاءات التي تتأثر بالثقافة والبيئة للفرد إلى حد كبير.

أنواع الذكاءات المتعددة: باستقراء الدراسات والأدبيات حول أنواع الذكاءات المتعددة، وخصائصها، والتخصصات والمهن التي تتلاءم مع كل منها (1995, 1999 ,Gardener, 1983, 1993) تم استخلاص ما يلي:

١. **الذكاء اللفظي اللغوي** Verbal / Lingguistic : والمقصود به القدرة على استخدام اللغة، والكلمات. ويتمتع الطلبة الذين يمتلكون هذا الذكاء بطلاقة لفظية، ويميلون إلى التفكير بالكلمات، كما أنهم يتمتعون بقدرات سمعية عالية. وأهم المهن والتخصصات المناسبة لهذه الفئة هي: الشعر، أو الصحافة، أو الكتابة، أو التعليم، أو المحاماة، أو السياسة، أو الترجمة.

٢. **الذكاء المنطقي الرياضي** Logical/ Mathematical Intelligence: وهو القدرة على استخدام المنطق والأرقام. ويفكر المتعلم نظريا بالأنماط العددية والمنطقية، للربط بين المعلومات. يتميز بالفضول حول العالم حوله، والإكثار من الأسئلة، والقدرة على استخدام الحاسوب. وأما المهن والتخصصات المناسبة فهي: العلوم والهندسة وبرمجة الحاسوب والبحث العلمي والمحاسبة والرياضيات وهندسة الحاسوب.

٣. **الذكاء الفضائي** Visual/ Special Intelligence: والمقصود به القدرة على فهم المرئيات. ويميل المتعلمون وفق هذا الذكاء إلى التفكير المعتمد على استخدام الصور البصرية، و استخدام وقراءة الخرائط، والأشكال، والصور. وأما المهن والتخصصات المناسبة فهي تلك المتعلقة بالرحلات، أو السياحة، أو الكشافة، أو النحت، أو الفن التشكيلي، أو البناء والتشكيل، أو تصميم الديكور الداخلي،أو هندسة البناء، أو الهندسة الميكانيكية، أو الأعمال اليدوية الميكانيكية،أو تصميم الأزياء أو الحلي أو المجوهرات.

٤. **الذكاء الجسمي/ الحركي** Bodily/ Kinesthetic Intelligence: وهو القدرة على السيطرة على الحركات الجسمية والتعامل مع الأشياء ببراعة. يفكر المتعلم بجسمه عبر الحركات. ويمتلك قدرة عالية على التوازن، والتآزر الحسي الحركي(كاستخدام الكرة، وأدوات حفظ التوازن). وأما المهن والتخصصات المناسبة فهي الرياضة، أو الرقص، أو التمثيل، أو مهنة رجال الإطفاء، أو الحرف اليدوية.

٥. **الذكاء الموسيقي الإيقاعي** Musical/Rhythmic Intelligence: وهو القدرة على تذوق الموسيقى وإنتاجها، و يفكر المتعلم في الأصوات، والإيقاعات، والأنماط الموسيقية.

وأما المهن والتخصصات المناسبة فهي: الموسيقى، أو الغناء، أو التأليف الموسيقي.
٦. الذكاء الاجتماعي Interpersonal Intelligence: وهو القدرة على التواصل مع الآخرين، والقدرة على قراءة مشاعرهم ، ودوافعهم، ونواياهم. والقدرة على التواصل اللفظي وغير اللفظي،(الاتصال بالعين، إيماءات الجسم). أما المهن والتخصصات المناسبة فهي: الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي، أو أعمال البيع، أو السياسة، أو إدارة الأعمال.
٧. الذكاء الشخصي Intrapersonal Intelligence: وهو القدرة على التأمل الذاتي، والوعي بالحالة الانفعالية الداخلية. فهم المشاعر الذاتية، والأحلام، وفهم نقاط القوة والضعف الذاتية. وتتضمن مهارات المتعلم الذي يمتلك هذا الذكاء: القدرة على التحليل الذاتي، وقراءة المشاعر الداخلية، وتقييم أنماط التفكير الشخصية، وفهم دوره في العلاقات مع الآخرين، أما المهن والتخصصات المناسبة فهي: البحث، أو الكتابة والتأليف.
٨. الذكاء الطبيعي Naturalist Intelligence: وهو القدرة على الوعي بالمحيط الطبيعي، والميل إلى جمع الأشياء الطبيعية، مثل أوراق الأشجار والأزهار وريش الطيور، والميل إلى تصنيف الأشياء وتربية الحيوانات، وزرع الخضروات والموضوعات المرتبطة بالمواد التعلمية. وأما المهن والتخصصات المناسبة فهي: مزارع، أو طبيب بيطري، أو بائع أزهار ونباتات، أو مهندس زراعي.
٩. الذكاء الوجودي Existentialist Intelligence: يرمز إلى علاقة الفرد بالكون، وتفكيره الغيبي بالموت، ومصير الكائنات الحية والبشر، وتتضمن مهارات المتعلم القدرة على مناقشة الأمور الغيبية، والتجريد، والخوض في مسائل فلسفية عميقة. أما المهن المناسبة فهي: تدريس الفلسفة، أو التخصصات اللاهوتية.
أما **التعريف الإجرائي** لأبعاد الذكاءات المتعددة فهي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاءات المتعددة من إعداد الباحثة، والدرجة الأعلى على المقياس تمثل نوع الذكاء الذي يمتلكه المفحوص.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة

تتألف عينة الدراسة من (٢٣٨) طالبا وطالبة من طلبة جامعة البحرين الذين يبلغ عددهم حوالي (١٨) ألف طالب وطالبة، وكان متوسط أعمار أفراد العينة (٢١,٣) سنة بانحراف معياري قدره (٢,٣)، تتراوح أعمارهم بين ١٧ و٣٤ سنة. ولقد تم اختيار العينة عشوائيا من بعض التخصصات الأكاديمية على مستوى البكالوريوس في البرنامج الصباحي بجامعة البحرين. وقد تم اختيار العينة بحيث يكون عدد الأفراد في الخلية الأصغر أكبر من عدد المتغيرات التابعة، والتي تبلغ تسعة متغيرات تمثل الذكاءات المتعددة في الدراسة الحالية، وذلك من شروط إجراء تحليل التباين متعدد الاتجاهات الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية

(Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998) والجدول رقم (١) يبين عينة الدراسة حسب النوع والتخصصات الأكاديمية.

الجدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة حسب النوع والتخصصات الأكاديمية

	الفئة	العدد	النسبة
النوع	الذكر	١١٨	٤٩,٦
	الأنثى	١٢٠	٥٠,٤
التخصص	هندسة	٣٤	١٤,٣
	رياضيات	٢٤	١٠,٤
	علوم	٢٠	٨,٤
	قانون	١٣	٥,٥
	إدارة أعمال	٢٢	٩,٢
	لغات	١٧	٧,١
	علوم اجتماعية ونفسية	٢٦	١٠,٩
	إعلام	١٤	٥,٩
	تكنولوجيا تعليم	١٣	٥,٥
	تربية رياضية	١٤	٥,٩
	فنون تربوية	١٢	٥,٠
	حاسوب آلي	١٧	٧,١
	أسلاميات	١٢	٥,٠

أداة الدراسة

تتألف أداة الدراسة من أداة تقرير ذاتي self-report instrument للطلبة من إعداد الباحثة، تم بناؤها بناء على الدراسات السابقة والمقاييس المتوافرة في هذا المجال. وتتألف من(٥٤) عبارة، تشمل تسعة أنواع من الذكاءات المتعددة وهي: الذكاء اللغوي اللفظي، والرياضي المنطقي، والموسيقي، والاجتماعي، والشخصي، والطبيعي، والجسمي الحركي، والفضائي، والوجودي. ويضم كل بعد من أبعاد الذكاءات المتعددة ٦ عبارات. وتكون إجابة المفحوصين على مقياس ليكرت الثلاثي: نادرا، وأحيانا، وغالبا، وتعطى الدرجات التالية ١، ٢، ٣، على التوالي، بحيث يزداد مقدار الذكاء على كل بعد من هذه الأبعاد بازدياد درجات المفحوص.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق الأداء باستخدام طريقتين:

صدق المحكمين: تم اختبار صدق الأداة بالأخذ بآراء ثلاثة من المحكمين من أساتذة قسم علم النفس بجامعة البحرين، للتأكد من سلامة العبارات، ومدى ملاءمتها للبعد الذي تمثله، وتم

اختيار العبارات التي تم الاتفاق عليها بنسبة ٩٠ على الأقل.
صدق المحك: تم حساب صدق المحك التجريبي لأبعاد المقياس بحساب معاملات الارتباط بين بعض أبعاده وأبعاد الذكاءات المتعددة لمقياس تيلز للذكاءات المتعددة،(TIMI, 1992) Teels Inventory of Multiple Intelligence، وهو ذكاء مصور على شكل نشاطات يقوم بها دب البندا، وتمثل سبعة ذكاءات متعددة. وكانت معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياسين المتناظرة على العينة الاستطلاعية في الدراسة الحالية كالتالي: الذكاء اللفظي اللغوي (٠,٩٠)، الذكاء المنطقي الرياضي (٠,٩٤)، الذكاء الجسمي الحركي (٠,٩٦)، الذكاء الاجتماعي (٠,٩٦)، الذكاء الشخصي (٠,٨٧)، الذكاء الموسيقي (٠,٩٥)، الذكاء الفضائي (٠,٨٥). وكانت كلها دالة عند مستوى (٠,٠٠١).

ثبات الأداة

تم حساب ثبات الاداة علي العينة الاستطلاعية في الدراسة الحالية بطريقتين: في الطريقة الأولى تم حساب معامل الفا كرونباخ Cronbach Alpha، للتعرف على تجانس العبارات في المقاييس الفرعية. وتراوحت قيم معاملات ألفا بين (٠,٧٠) و(٠,٩٢) كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

يبين ثبات الاختبار بحساب معامل الاستقرار ومعامل الفا

م	أنواع الذكاءات	معامل الاستقراء	معامل الفا
١	الذكاء اللغوي اللفظي	٠,٩٠ **	٠,٧٠
٢	الذكاء المنطقي الرياضي	٠,٨٧ **	٠,٧٦
٣	الذكاء الموسيقي	٠,٩٥ **	٠,٨٤
٤	الذكاء الاجتماعي	٠,٩٣ **	٠,٩٠
٥	الذكاء الشخصي	٠,٨٩ **	٠,٨٧
٦	الذكاء الطبيعي	٠,٩٦ **	٠,٨٢
٧	الذكاء الجسمي الحركي	٠,٩٢ **	٠,٩٢
٨	الذكاء الفضائي	٠,٨٨ **	٠,٧٩
٩	الذكاء الوجودي	٠,٩٠ **	٠,٧٦

** دالة عند مستوى ٠,٠٠١

وفي الطريقة الثانية تم حساب معامل الاستقرار باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين (٠,٨٧) و (٠,٩٦). وكانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

كما تم حساب معاملات الاتساق الداخلي البينية لكل مقياس فرعي من مقاييس

الذكاءات المتعددة التسعة، بحساب معامل بيرسون للارتباط بين الدرجة الكلية للبعد، وكل عبارة من العبارات الست التي تمثله، وكانت معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، كما هو مبين في الجدول (٣).

الجدول رقم (٣)

معاملات الاتساق الداخلي بين كل من المقاييس الفرعية للذكاءات المتعددة والعبارات التي تمثله

العبارات / الأبعاد	١	٢	٣	٤	٥	٦	الدلالة
اللغوي	٠,٥٣	٠,٥٥	٠,٥٠	٠,٥١	٠,٥١	٠,٧٧	جميع معاملات بيرسون دالة عند مستوى ٠,٠٠١
المنطقي	٠,٧٢	٠,٨٤	٠,٧٦	٠,٨٢	٠,٤٥	٠,٤٠	
الموسيقي	٠,٨١	٠,٦٣	٠,٦٣	٠,٧٣	٠,٧٧	٠,٨٥	
الاجتماعي	٠,٥٢	٠,٥٥	٠,٦٤	٠,٨١	٠,٨٥	٠,٨٦	
الشخصي	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٥٨	٠,٥٢	٠,٦٠	٠,٤٠	
الطبيعي	٠,٥٤	٠,٦١	٠,٦٣	٠,٨١	٠,٧٤	٠,٦٠	
الحركي	٠,٦١	٠,٥٣	٠,٦٠	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٦٣	
الفضائي	٠,٥٠	٠,٤٠	٠,٦٠	٠,٥٧	٠,٦٠	٠,٧٠	
الوجودي	٠,٤٤	٠,٦٧	٠,٧٠	٠,٧٠	٠,٧٠	٠,٦٠	

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

سيتم عرض نتائج الدراسة وفقاً لتسلسل أسئلة الدراسة وذلك على النحو التالي:

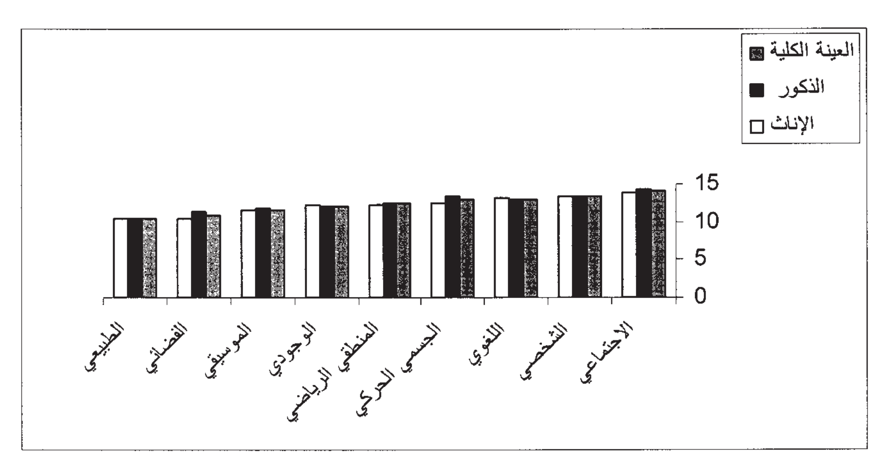
أولاً: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشته: نص هذا السؤال على "ما بروفيل الذكاءات المتعددة لدى أفراد العينة الكلية حسب تقديراتهم لأنفسهم؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العينة الكلية على أبعاد الذكاءات المتعددة كما هو مبين في الجدول رقم (٤)، كما تم تمثيل هذا التوزيع على شكل مخطط بياني في الشكل رقم (١) للتعرف على بروفيل الذكاءات المتعددة للعينة الكلية.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للعينة الكلية والذكور والإناث على أبعاد الذكاء ات المتعددة

الذكاءات / أفراد العينة		الاجتماعي	الشخصي	اللغوي	الجسمي الحركي	المنطقي الرياضي	الوجودي	الموسيقي	الفضائي	الطبيعي
العينة الكلية ن= ٢١٣	م ع	١٤,٠ ٢,٣	١٣,٥ ٢,٠.	١٣,٠ ٢,٠	١٢,٩ ٢,٤	١٢,٤ ٣,١	١٢,١ ٢,٨	١١,٦ ٣,٥	١٠,٨ ٢,٣	١٠,٥ ٢,٢
الترتيب		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
الذكور ن = ١١٨	م ع	١٤,٢ ١,٩	١٣,٥ ١,٩	١٢,٩ ٢,٣	١٣,٣ ٢,٣	١٢,٥ ٢,٨	١١,٩ ٢,٩	١١,٧ ٣,٥	١١,٣ ٢,٢	١٠,٥ ٢,٣
الترتيب		١	٢	٤	٣	٥	٦	٧	٨	٩
الإناث ن = ١١٨	م ع	١٣,٨ ٢,٦	١٣,٤ ٢,١	١٣,٢ ١,٨	١٢,٥ ٢,٥	١٢,٣ ٣,٣	١٢,٣ ٢,٧	١١,٦ ٣,٥	١٠,٤ ٢,٣	١٠,٥ ٢,٢
الترتيب		١	٢	٣	٤	٥	٥	٦	٨	٧



الشكل رقم (١)

بروفيل الذكاءات المتعددة لدى العينة الكلية و الذكور والإناث

بمعاينة كل من الجدول والشكل البياني أعلاه يتضح أن الذكاءات المتعددة التي يتمتع بها أفراد العينة الكلية حسب تقديراتهم لأنفسهم كانت مرتبة تنازليا كالتالي: الاجتماعي، ثم الشخصي، ثم اللغوي، ثم الجسمي الحركي، ثم المنطقي الرياضي، ثم الوجودي، ثم الموسيقي، ثم الفضائي، ثم الطبيعي.

يلاحظ عموما أن الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي كانا الذكاءين الأكثر شيوعا لدى أفراد العينة الكلية. أما بالنسبة للذكاءات الأقل تفضيلا فكانت: الطبيعي، ثم الفضائي، ثم الموسيقي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة فرنهام وورد (Furnham & Ward, 2001) التي بينت أن أفراد العينة النيوزلندية أعطت تقديرات متدنية لأنفسهم في الذكاء الطبيعي بشكل خاص. وتختلف معها في أن العينة النيوزلندية أعطت تقديرات اقل في الذكاء الرياضي المنطقي والجسمي الحركي بينما أعطى أفراد عينة الدراسة الحالية لأنفسهم تقديرات متوسطة نسبيا في هذه الذكاءات. كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة شان (Chan, 2003) التي بينت تفضيل العينة للذكاء الاجتماعي والشخصي، ومع دراسة لوري (Loori, 2005)، التي بينت أن الذكاء المفضل لدى أفراد العينة كان الذكاء الاجتماعي. ولكنها تختلف معها في إعطاء الدراسة الأخيرة أولوية للذكاء المنطقي الرياضي، الذي احتل المرتبة الثانية ضمن بقية الذكاءات بخلاف الدراسة الحالية التي احتل فيها المرتبة الخامسة.

ويمكن تفسير النتيجة في تفضيل أفراد العينة في الدراسة الحالية للذكاء الاجتماعي بأن هذه العينة تنتمي إلى مجتمع تقليدي تعد فيه قيمة العلاقات الاجتماعية من أهم القيم السلوكية التي يتمسك بها أفراد المجتمع. كما أن تفضيلهم للذكاء الشخصي يمكن تفسيره

بأن العينة في مرحلة المراهقة المتأخرة، حيث تكون هوية المراهق في طريقها إلى التبلور والتحديد، حسب نظرية اريكسون في النمو النفسي الاجتماعي (Erikson,1959)، وخاصة بعد تحديد التخصص الأكاديمي الذي يميل إليه، ويكون قد حدد أهدافه نوعا ما بذاته، وهي المعبر إلى النضج وتنتهي عادة بزواج المراهق، أو حصوله على وظيفة، أو إنهاء فترة تعليمه الجامعي، وتحقيق التوازن المزاجي والانفعالي، والتغلب على التقلبات المزاجية الشائعة في المراحل السابقة (هدية، ٢٠٠٤).

أما بالنسبة لكون الذكاءات: الطبيعي والفضائي والموسيقي في أدنى قائمة التقديرات، فيمكن تفسير ذلك بأن الجو الجامعي يغلب عليه الطابع الأكاديمي النظري عادة، ولا يلجأ الطلبة إلى اكتشاف المعرفة بأساليب غير تقليدية، كالاستعانة بالإيقاع الموسيقي، أو التواجد في بيئة حية ملونة، واختبار المادة التعلمية بأبعادها الثلاثة، أو اللجوء إلى أسلوب التأمل الداخلي فيما يتعلمه الطالب من نظريات ومعارف ومعلومات.

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشته: نص هذا السؤال على"ما بروفيل الذكاءات المتعددة لدى عينة الدراسة من الذكور والإناث حسب تقديراتهم لأنفسهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم معاينة المتوسطات في الجدول السابق (٤)، حيث يتضح أنه بالنسبة للذكور كان توزيع الذكاءات المتعددة مرتبا تنازلياً على النحو الآتي: الاجتماعي، ثم الشخصي، ثم الجسمي الحركي، ثم اللغوي، ثم المنطقي الرياضي، ثم الوجودي، ثم الموسيقى، ثم الفضائي، ثم الطبيعي. وأما بالنسبة للإناث فكان توزيع الذكاءات المتعددة مرتباً تنازليا على النحو الآتي: الاجتماعي، ثم الشخصي، ثم اللغوي، ثم الجسمي الحركي، ثم الوجودي، والمنطقي الرياضي بنفس المرتبة، ثم الموسيقي، ثم الطبيعي، ثم الفضائي. وعموما كان الذكاءات الأكثر شيوعا لدى الذكور والإناث هي الذكاء الاجتماعي، ثم الذكاء الشخصي، ثم الذكاء اللغوي. وكانت الذكاءات: الجسمي الحركي، والمنطقي الرياضي، والفضائي أكثر تفضيلا لدى الذكور منها لدى الإناث، إذ احتلت المرتبة الثانية، والثالثة، والرابعة على التوالي لدى الذكور مقارنة بالمرتبة الرابعة، والسادسة، والتاسعة على التوالي لدى الإناث. أما بالنسبة للذكاءات الأقل تفضيلا لدى الذكور فكان الذكاء الطبيعي. أما بالنسبة للإناث فكان الذكاء الفضائي. وسوف يتم لاحقاً في الدراسة الحالية التعرف على دلالة الفروق في الذكاءات المتعددة وفقاً للنوع من خلال الإجابة عن السؤال الرابع. أما في هذا الجزء فسوف يكتفى بالتعرف على بروفيل هذه الذكاءات بالنسبة للذكور والإناث بشكل عام.

وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة فرنهام وورد (Furnham & Ward, 2001) على العينة النيوزلندية التي بينت تفوق الذكور على الإناث في الذكاء المنطقي، والرياضي، والفضائي، ولكنها تختلف عنها في تفوق الذكور في الذكاء الوجودي. و تختلف النتيجة

جزئيا مع دراسة فرنهام وآخرين (Furnham et al., 2002) على العينة البريطانية والأمريكية واليابانية التي بينت تفوق الذكور على الإناث في جميع أنواع الذكاءات المتعددة حسب تقديراتهم لأنفسهم. وتتفق جزئيا مع دراسة فرنهام وآخرين (Furnham et al., 2002) على العينة البريطانية الأمريكية، التي بينت تفوق الذكور على الإناث في الذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الفضائي، وتختلف معها بالنسبة لتفوق الذكور على الإناث في الذكاء الطبيعي. وفي عدم وجود فروق في الذكاءات الأخرى. كما تختلف جزئيا مع دراسة فرنهام واكاند (Furnham & Akand, 2004) على العينة الإفريقية التي بينت تفوق الإناث على الذكور في جميع الذكاءات (السبع). وتختلف مع دراسة شان (Chan, 2003) على الطلبة الصينيين، التي بينت عدم وجود فروق تعزى إلى النوع، وتتفق مع دراسة لوري (Lori ,2005) على عينة من الأجانب في المجتمع الأمريكي، والتي بينت تفوق الذكور في المنطقي الرياضي، وتختلف معها في تفوق الإناث في الذكاء الشخصي.

ومن الطبيعي أن تفسير اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة– على الرغم من وجود عناصر تشابه بين بعض النتائج– يمكن عزوه إلى اختلاف الثقافة البحرينية عن الثقافات الأخرى. كما يمكن عزوه إلى اختلاف الأدوات، واختلاف أنواع الذكاءات التي تمت دراستها.

ويمكن عزو هذه الاختلافات إلى أساليب التنشئة الأسرية، وتوقعات المجتمع التي تشجع الذكور على ممارسة الرياضة، وإنشاء النوادي الرياضية الذكور دون الإناث، مما يعزز من تنمية الذكاء الجسمي الحركي، كما تشجع الذكور على الانخراط في الحياة العملية والتعامل بالأرقام والمعاملات الحسابية بشكل مبكر نسبيا مقارنة بالإناث، مما يعزز الذكاء المنطقي الرياضي لديهم، كما أن التنشئة الأسرية عادة تشجع الذكور على التعامل مع الأشياء في البيئة المادية حولهم بشكل عملي، حتى بالنسبة لاختيار الألعاب للأطفال الذكور التي تعتمد على البناء والتركيب، بينما يكون اختيار الدمى والعرائس للإناث. مما يشجع على تنمية الذكاء الفضائي لدى الذكور أكثر من الإناث. وأما بالنسبة لتفوق الذكور في الذكاء الاجتماعي فلم يكن متوقعا نظرا لاتصاف الإناث بهذه الصفة ، وميل الأنثى عامة إلى تكوين الصداقات، والعلاقات الاجتماعية. ويمكن تبرير ذلك بأن الطلبة في المرحلة الجامعية بشكل خاص يعتمدون على الصداقات، والعلاقات الاجتماعية أكثر من الإناث اللواتي تحد حركتهن خارج البيت لتكوين صداقات، وبناء علاقات اجتماعية العديد من القيود الاجتماعية، والعادات والتقاليد. وأما بالنسبة لتفوق الإناث في الذكاء الوجودي، فيمكن عزوه إلى أن الفتاة الأنثى في المجتمع التقليدي تلزم في البيت معظم الوقت، وتكون فرص النشاط الرياضي والثقافي خارجه محدودة نسبيا، مما يجعل التساؤلات الوجودية حول أسرار الخلق، ومصير الإنسان من الموضوعات التي تشغل تفكيرها في مرحلة المراهقة أكثر

المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

من الذكر الذي يكون منشغلا بأمور الرياضة، أو الرفاق، أو أمور أخرى خارج البيت. وجدير بالإشارة إلى أن هذه المقارنة تعتمد على المتوسطات بين درجات الذكور والإناث، وأن بعض هذه الفروق ليست دالة، كما سنرى لاحقا عند استخدام تحليل التباين متعدد الاتجاهات للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات، ولكن هنا يمكن الاعتماد على هذه الفروقات بين المتوسطات كمؤشرات أولية فقط.

عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشته: نص هذا السؤال على "ما بروفيل الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة البحرين وفقا لتخصصاتهم الأكاديمية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية من أجل التعرف على بروفيل الذكاءات المتعددة لكل تخصص من التخصصات الثلاثة عشر التي تم اختيارها لتمثل التخصصات المختلفة في جامعة البحرين، كما هو مبين في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الذكاءات المتعددة حسب التخصصات

الذكاءات / التخصص		الاجتماعي	الشخصي	اللغوي	الحركي	المنطقي	الوجودي	الموسيقي	الفضائي	الطبيعي
الهندسة	م	١٣,٨	١٣,٣	١٢,٣	١٣,٧	١٢,٧	١١,٥	١٠,٨	١١,٨	١١,٣
ن = ٣٤	ع	٢,١	١,٧	٢,٣	٢,٢	٣,٢	٢,٣	٣,٣	٢,٨	٢,٣
الرياضيات	م	٢,١٣	٦,١٣	٧,١٢	٧,١١	٥,١٤	٦,١١	٥,١١	٩,٩	٥,٩
ن = ٢٤	ع	٤,٢	٨,١	٠,٢	٥,٢	٣,٢	٢,٢	٣,٣	٧,١	٧,١
العلوم	م	٧,١٣	٧,١٣	٥,١٣	٧,١٢	٢,١٤	٤,١٣	٧,٩	٦,١٠	١,١٠
ن = ٢٠	ع	٧,٢	٩,١	١,٢	٥,٢	٩,٢	١,٢	٧,٢	٠,٣	٩,٢
القانون	م	١٥,٣	١٣,٩	١٤,١	١٣,٣	١٣,٣	١٢,٧	١١,١	١١,٩	٩,٠
ن = ١٣	ع	٢,١	٠,٩	١,٥	١,٣	٣,٧	٢,٧	٣,٥	١,٧	٣,٠
إدارة الأعمال	م	١٤,٣	١٢,٦	١٢,٤	١٣,١	١٣,٢	١١,٠	١٢,٩	١٠,٤	٩,٥
ن = ٢٢	ع	٢,٥	٢,١	٢,٤	٢,٢	٢,٨	٢,٩	٣,٣	١,٣	١,٨
اللغات	م	١٣,٤	١٣,٢	١٣,١	١٢,٥	١٠,٠	١١,٩	١١,٥	٩,٧	١٠,٠
ن = ١٧	ع	٢,٢	٢,٣	٢,٢	٢,٨	٢,٥	٣,١	٤,٥	٢,٤	٢,١
الاجتماعية والنفسية	م	١٣,٣	١٣,٥	١٣,٤	١٢,٧	١٠,٨	١٢,٨	١١,٨	١٠,٧	١١,٠
ن = ٢٦	ع	٢,٥	٢,٣	١,٣	٢,٣	٢,٧	٢,٦	٣,٥	٢,٢	٢,٠
الإعلام	م	١٤,٧	١٣,٨	١٣,٤	١٣,٢	١١,٢	١٣,٠	١٥,٥	١٠,٥	١١,٠
ن = ١٤	ع	٢,٤	٢,٠	٢,٧	٢,٨	٢,٨	٢,٥	٢,٤	٢,٦	٢,٣
تكنولوجيا تعليم	م	١٤,٠	١٢,٧	١٣,٤	١٢,٣	١١,٩	١٢,١	١٠,٥.	١٠,٢	١٠,٨
ن = ١٣	ع	٢,٨	٢,٢	٢,٢	١,٢	٣,٠	٢,٦	٣,٧	٢,٩	٢,٧
تربية رياضية	م	١٤,٧	١٣,٣	٨,١٢	١٣,٧	١١,٩	١١,٦	١١,٧	١١,٥	١٠,٤
ن = ١٤	ع	٢,٥	٢,٤	١,٨	٣,١	٣,٢	٢,٥	٣,١	٢,٠	١,٧
فنون تربوية	م	١٣,٩	١٤,٢	١٢,٥	١٢,٤	١٠,٣	١١,٢	١٣,٩	١١,٥	١٠,٩
ن = ١٢	ع	١,٤	١,٤	١,٧	٢,٠	١,٧	٠,٨	٢,٩	٢,٠	١,٩
حاسوب	م	١٤,٢	١٤,٠	١٣,٢	١٢,٨	١٣,٧	١٢,١	١١,٧	١٠,٩	١١,١
ن = ١٧	ع	٢,٢	٢,١	١,٧	٣,٢	٣,١	٣,٦	٣,٤	٢,١	٢,٣
إسلاميات	م	١٤,٦	١٤,٠	١٤,٠	١٣,٧	١٢,٠	١٣,٩.	١٠,٦	١١,٠	١١,٣
ن = ١٢	ع	٢,٢	٢,٠	٠,٨	٢,٣	٢,٦	٢,٧	٢,٩	١,٣	١,٣

بمعاينة الجدول رقم (٥) يمكن استخلاص أن أكثر الذكاءات المتعددة شيوعا لكل

تخصص من التخصصات التي تم اختيارها في الدراسة الحالية هي على النحو التالي:

طلبة تخصص الهندسة: أكثر الذكاء ات شيوعا هي: الاجتماعي والجسمي الحركي، والشخصي، والفضائي، وأقلها شيوعا الموسيقي.

طلبة تخصص الرياضيات: أكثر الذكاءات شيوعا هي: المنطقي الرياضي، ثم الشخصي، والاجتماعي، وأقلها شيوعا الطبيعي والفضائي.

طلبة تخصص العلوم: أكثر الذكاءات شيوعا هي: المنطقي الرياضي، ثم الشخصي، ثم الاجتماعي، وأقلها شيوعا هي الموسيقي، ثم الطبيعي، ثم الفضائي.

طلبة تخصص القانون: أكثر الذكاءات شيوعا هي: الاجتماعي،ثم اللغوي، ثم الشخصي، واقلها شيوعا الطبيعي، ثم الموسيقي.

طلبة تخصص إدارة الأعمال: أكثر الذكاءات شيوعا هي: الاجتماعي، ثم المنطقي الرياضي، وأقلها شيوعا الطبيعي، ثم الفضائي.

طلبة تخصص اللغات (العربية والانكليزية): أكثر الذكاءات شيوعا هي: الاجتماعي، ثم الشخصي واللغوي. وأقلها شيوعا الفضائي، ثم الطبيعي.

طلبة تخصص العلوم الاجتماعية والنفسية: أكثر الذكاءات شيوعا هي: الشخصي، ثم اللغوي والاجتماعي، وأقلها شيوعاً الفضائي ثم المنطقي الرياضي.

طلبة تخصص الإعلام: أكثر الذكاءات شيوعا هي: الموسيقي، والاجتماعي، والشخصي، واللغوي وأقلها شيوعا الفضائي، و الطبيعي ، والمنطقي الرياضي.

طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم: أكثر الذكاءات شيوعا هي: الاجتماعي فاللغوي، وأقلها الفضائي.

طلبة تخصص التربية الرياضية: أكثر الذكاءات شيوعا هي: الاجتماعي والجسمي الحركي والشخصي. واقلها شيوعا هو الطبيعي.

طلبة تخصص الفنون: أكثر الذكاءات شيوعا هي: الشخصي، ثم الموسيقي والاجتماعي، ثم الفضائي، وأقلها شيوعا هي المنطقي الرياضي، والطبيعي.

طلبة تخصص الحاسوب: أكثرها شيوعا: الاجتماعي، فالشخصي، فالمنطقي الرياضي، وأقلها شيوعا الفضائي.

طلبة تخصص الإسلاميات: أكثر الذكاءات شيوعا هي: الاجتماعي، ثم الشخصي واللغوي، وأقلها شيوعا الموسيقي، ثم الفضائي، ثم الطبيعي.

يلاحظ بشكل عام وبغض النظر عن التخصص شيوع الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي لدى أفراد العينة من جميع التخصصات. وهذا يعود كما ذكرنا سابقا إلى طبيعة المجتمع البحريني كونه مجتمعا محافظا متمسكا بالقيم الاجتماعية بالدرجة الأولى، ولأن أفراد العينة في مرحلة المراهقة المتأخرة، التي تتسم بأن المراهق يتجه نحو تحديد الهوية كما يعتقد اريكسون (المشار إليه في هدية، ٢٠٠٤)، ويبدأ يضع أهدافه في الحياة، ويزداد وعيه بذاته،

ويكون أكثر فهما لعالمه الداخلي، ومشاعره الذاتية.

وبتحليل أنواع الذكاء الشائعة لدى الطلبة في مختلف التخصصات الأكاديمية نستطيع أن نجيب عن السؤال الرئيس في الدراسة، وهو أن " الطالب المناسب في التخصص المناسب" في معظم التخصصات التي تم اختيارها في الدراسة الحالية ما عدا بعض التخصصات كما سوف يتضح فيما بعد.

ويلاحظ ملاءمة الذكاءات المتعددة بشكل ظاهر لتخصص الرياضيات وتخصص العلوم (المنطقي الرياضي)، وإدارة الأعمال (الاجتماعي)، والقانون (اللغوي، والاجتماعي، والشخصي والمنطقي الرياضي)، واللغات (اللغوي)، والإعلام (الموسيقي، واللغوي، والاجتماعي)، والعلوم الاجتماعية والنفسية (الاجتماعي والشخصي)، والفنون التربوية، والتي تتضمن الموسيقي والرسم، (الموسيقي)، والتربية الرياضية (الجسمي الحركي)، والحاسوب (المنطقي الرياضي). أما بالنسبة لتخصص الإسلاميات فكان من المتوقع شيوع الذكاء الوجودي، الذي يتعلق بالتفكير بالغيبيات، ولكنه تضمن الذكاء والاجتماعي والشخصي واللغوي التي يمكن عدها هامة في تكوين الطلبة من هذا التخصص، وخاصة أن اللغة العربية تعتبر هامة بالنسبة لتخصص الإسلاميات، وكذلك الذكاء الشخصي الذي يجعل صاحبة يميل إلى التأمل الذاتي، ومراقبة المشاعر الداخلية. أما بالنسبة للذكاء الاجتماعي فهو قاسم مشترك بين جميع التخصصات.

أما بالنسبة لتخصص الهندسة وتخصص الحاسوب فيبدو أن أهم الذكاءات الشائعة في هذين التخصصين هي: الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي، ثم يأتي الذكاء الجسمي الحركي و الذكاء المنطقي الرياضي لطلبة الهندسة، والذكاء المنطقي الرياضي لطلبة الحاسوب. ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة الهندسة من الطلبة الأكثر نشاطا في الجمعيات الطلابية، عبر السنوات الماضية، ولهم تاريخ حافل بالفوز في مجال مسابقات رياضية داخل الجامعة وخارجها. ولعل هذا ما يفسر تفوق طلبة الهندسة في المجال الجسمي الرياضي. علاوة على ذلك فإن تميز طلبة الهندسة والحاسوب بالذكاء الاجتماعي والشخصي هو مصدر قوة وليس ضعف لطلبة هذين التخصصين من أجل تغيير النظرة النمطية بأنهم أشخاص لا يهتمون بالعلاقات الاجتماعية، ولا يمتلكون رهافة الحس للمشاعر الداخلية.

وأما بالنسبة لطلبة تكنولوجيا التعليم، فكان من المتوقع أن يكون الذكاء الفضائي من الذكاءات الشائعة لديهم، لكونهم يتعاملون مع أجهزة وأدوات متعددة الوسائط، تتطلب مهارات في البناء والفك والتركيب، إلا أن النتيجة جاءت مغايرة لهذا الاعتقاد، إذ تبين شيوع الذكاء الاجتماعي واللغوي. ويبدو أن أساليب التعلم التي تعتمد على المهارات اللغوية تعد هامة بالنسبة لهذه الفئة، وربما يعود ذلك لكونهم ينتمون إلى كلية التربية، التي تعد كلية أكاديمية نظرية تطبيقية نوعا ما. وأما بالنسبة لطلبة الفنون التربوية فكانت الذكاءات الأكثر شيوعا هي الاجتماعي، والشخصي، والموسيقي. وكانت هذه النتيجة متوقعة

وتتناسب مع الإعداد النفسي والأكاديمي لهذه الفئة.

عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشته: نص هذا السؤال على "ما هي الفروق في أنواع الذكاءات المتعددة حسب تقديرات الطلبة لأنفسهم وفقا للنوع، والتخصصات الأكاديمية، والتفاعل بينها؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين متعدد الاتجاهات (MANOVA)، كما هو مبين في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

نتاج تحليل التباين متعدد الاتجاهات MANOVA على أبعاد الذكاء الوجداني مجتمعة

متغيرات الدراسة	القيمة	قيمة ف	درجات الحرية الافتراضية	درجة حرية الخطأ	حجم الأثر
اثر النوع بطريقة هوتلنغ Hotelling's Trace	١,٠	٣,٢ **	٠,٩	٠,٢٠٤	متوسط
اثر التخصص بطريقة بيليه Pillai Trace	٧,٠	١,٧ ***	٠,١٠٨	٠,١٩٠٨	متوسط نسبيا
أثر تفاعل النوع x التخصص بطريقة بيليه Pillai Trace	٥,٠	٢,١*	٠,١٠٨	٠,١٩٠٨	متوسط

* ف دالة عند مستوى (٠,٠٥) ** ف دالة عند مستوى (٠,٠١) *** ف دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

يتضح من الجدول (٦) أنه يوجد أثر دال لكل من النوع والتخصص وتفاعل النوع مع التخصص ، وذلك على أنواع الذكاءات المتعددة مجتمعة. وبالنسبة لأثر النوع كانت قيمة هوتلنغ تساوي ١,٠، وقيمة ف تساوي ٢,٣ ،وهي دالة عند مستوى ٠,٠١، و بالنسبة لأثر التخصص كانت قيمة بيليه تساوي ٠,٧ ، وقيمة ف تساوي ١,٧، وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١، وأما بالنسبة لأثر تفاعل النوع مع التخصص فقد كانت قيمة بيليه تساوي ٥,٠ وقيمة ف تساوي ١, ٢، وهي دالة عند مستوى ٠,٠١.

وللتعرف إلى أي من الذكاءات المتعددة تعود دلالة ف تم حساب تحليل التباين الأحادي لأثر النوع والتخصص والتفاعل بينهما على كل بعد من أبعاد الذكاءات المتعددة التسعة على حدة.

والجدول رقم (٧) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي المتعلقة بأثر النوع على كل بعد من أبعاد الذكاءات المتعددة.

الجدول رقم (٧)

أثر النوع على كل من أبعاد الذكاءات المتعددة

الرقم	مصدر التباين الذكاءات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
١	اللغوي	١,٨	١	١,٨	٠,٤
٢	المنطقي	٢,٢	١	٢,٢	٠,١
٣	الموسيقي	٢,٩	١	٢,٩	٠,٢
٤	الاجتماعي	١,٤	١	١,٤	٢,٦
٥	الشخصي	١,٣	١	١,٣	٠,٣
٦	الطبيعي	١,١	١	١,١	٠,٢
٧	الجسمي الحركي	٣٤,٨	١	٣٤,٨	٦,٠ **
٨	الفضائي	٤٨,٧	١	٤٨,٧	٩,٩ ***
٩	الوجودي	٠,٨	١	٠,٨	٠,١

ف دالة عند مستوى (٠.٠١) * ف دالة عند مستوى (٠.٠٠١)

يبين الجدول السابق (٧) وجود أثر دال للنوع على الذكاء الجسمي الحركي، حيث كانت قيمة ف تساوي ٦,٠ ، وهي دالة عند مستوى ٠,٠١، وكذلك بالنسبة للذكاء الفضائي، حيث كانت قيمة ف تساوي ٩,٩، وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١. وبمعاينة متوسطات الذكور والإناث في الذكاءات المتعددة في الجدول (٤) يتبين أن الفروق تعود لصالح الذكور بالنسبة لكلا الذكاءين. أما بالنسبة لبقية الذكاءات فكانت قيم ف غير دالة.

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة التي بينت أن هناك فروقا دالة في الذكاء الفضائي حسب النوع تعود لصالح الذكور (Furnham & Ward, 2001; Furnham et al., 2002; Weiss et al., 2003)وتختلف مع الدراسات التي بينت وجود أثر لبقية الذكاءات (Furnham & Ward, 2001; Furnham et al., 2002)، أو الدراسات التي بينت تفوق الإناث على الذكور في جميع أبعاد الذكاءات (Furnham & Akande, 2004)، كما تختلف عن الدراسات التي بينت عدم وجود أية فروق بين الذكور والإناث (Chan, 2003)، والدراسات التي بينت تفوق الإناث على الذكور في الذكاء اللغوي (Weiss et al.,2003)، والدراسات التي بينت تفوق الذكور في الذكاء المنطقي الرياضي، وتفوق الإناث في الذكاء الشخصي (Loori, 2005).

وتعزى الفروق في النتائج إلى اختلاف أنواع الذكاءات والأدوات والعينات في الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة؛ فبعض الدراسات، مثل دراسة لوري اعتمدت على سبعة ذكاءات، واستخدمت أداة تيل المصورة للذكاءات المتعددة، واعتمدت الدراسات الأخرى على قوائم تقدير ذاتي للمفحوصين ، وضم بعضها سبعة ذكاءات، والبعض الآخر ثمانية،

أو عشرة ذكاءات. أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على استبانة تقرير ذاتي من إعداد الباحثة، حيث تمت دراسة تسعة أنواع من أنواع الذكاء التي اقترحها جاردنر. ويمكن تفسير النتائج بأن الدراسة الحالية تطبق للمرة الأولى على عينة خليجية خلافا للدراسات السابقة التي طبقت على عينات أمريكية وبريطانية وافريقية، ونيوزلندية، ويابانية، وأجنبية متنوعة في المجتمع الأمريكي والتي ضمت ٤ أفراد ذكور عرب فقط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة كما ذكرنا سابقا بأساليب التنشئة الأسرية والمجتمعية في المجتمع العربي عموما والخليجي بشكل خاص، التي تشجع الذكور على ممارسة الرياضة، وتنظر إلى الذكر رمزاً للقوة الجسمية العضلية، يعززها وسائل الإعلام التي تبرز دور الذكر بأنه القوي والشجاع والمغامر، وهذه تزرع في نفوس الصغار الدور الذكري النمطي المتوقع من قبل المجتمع. وبالنسبة للذكاء الفضائي يمكن تفسيرها بدراسات نصفي الدماغ لدى الذكور والإناث، وأن الذكور يميلون إلى استخدام الجزء الأيمن المتعلق بالبعد الفضائي، وأن الإناث يملن إلى استخدام الجزء الأيسر المسئول عن اللغة. وهذا ما يجعل الذكور يتفوقون في تقدير المسافات واستخدام الخرائط ومهارات الفك والتركيب والبناء، والإناث يتفوقن في الطلاقة اللغوية، وقد تعود إلى فروق في سمات الشخصية بين الذكور والإناث (Furnham & BuKannan, 2005).

وللتعرف إلى أثر التخصص الدراسي في أبعاد الذكاءات المتعددة تم حساب تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)

أثر التخصص الدراسي في أبعاد الذكاءات المتعددة

الرقم	مصدر التباين / الذكاءات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف
١	اللغوي	٤٩,٨	١٢	٤,٩	١,٢
٢	المنطقي الرياضي	٤١٨,٣	١٢	٣٤,٨	٤,٠ ***
٣	الموسيقي	٤٤١,٩	١٢	٣٦,٨	***٣,١
٤	الاجتماعي	٧٥,٠	١٢	٦,٢	١,١
٥	الشخصي	٣٧,٤	١٢	٣,١	٠,٧
٦	الطبيعي	١٠٣,٩	١٢	٨,٦	١,٧
٧	الجسمي الحركي	٧٦,٧	١٢	٦,٣	١,١
٨	الفضائي	١٠٧,٩	١٢	٨,٩	١,٨
٩	الوجودي	١١٦,٩	١٢	٩,٧	١,٣

*** ف دالة عند مستوى (٠،٠٠١)

ويبين الجدول (٨) أنه بالنسبة للذكاء المنطقي الرياضي كانت قيمة ف تساوي ٤,٠ ، وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠١) وبالنسبة للذكاء الموسيقي كانت قيمة ف تساوي ٣,١

وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠١). أما بالنسبة لبقية الذكاءات المتعددة فكانت قيم ف غير دالة.

وللتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات للمقارنات البعدية بالنسبة للذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الموسيقي، تم استخدام اختبار توكي Tukey، كما هو مبين في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)

دلالة الفروق بين المتوسطات للمقارنات البعدية باستخدام اختبار توكي (Tukey) للذكاء المنطقي الرياضي، والموسيقي، والفضائي

الذكاء المنطقي الرياضي		الذكاء الموسيقي	
الفروق الدالة بين المتوسطات		الفروق الدالة بين المتوسطات	
الرياضيات مع اللغات	٤,٥ *	الإعلام مع الهندسة	٤,٦ *
الرياضيات مع العلوم الاجتماعية	٣,٦ *	الإعلام مع العلوم	٥,٨ *
الرياضيات مع الإعلام	٣,٣ *	الإعلام مع الرياضيات	٣,٩ *
الرياضيات مع الفنون	٤,١ *	الإعلام مع تكنولوجيا التعليم	٥,٣ *
العلوم مع الفنون	٣,٨ *	الإعلام مع القانون	٤,٤ *
العلوم مع العلوم الاجتماعية	٣,٣ *	الإعلام مع إسلاميات	٤,٩
العلوم مع اللغات	٤,٢ *	الفنون مع العلوم	٤,٢ *
الإدارة مع اللغات	٣,٢ *		
الحاسوب مع اللغات	٣,٧ *		
الهندسة مع اللغات	٤,٣ *		

* دالة عند مستوى (٠.٠٥)

بين الجدول السابق رقم (٩) أنه بالنسبة للذكاء المنطقي الرياضي كانت الفروق دالة بين متوسطات درجات طلبة الرياضيات وكل من طلبة: اللغات، والعلوم الاجتماعية، والإعلام، والفنون، وجميعها لصالح طلبة الرياضيات. وكذلك بين طلبة العلوم وكل من طلبة: الفنون، والعلوم الاجتماعية، واللغات لصالح طلبة العلوم. وكذلك تفوق كل من طلبة الإدارة والحاسوب والهندسة على طلبة اللغات.

أما بالنسبة للذكاء الموسيقي فلقد كانت الفروق دالة بين متوسطات درجات طلبة الإعلام وبين كل من طلبة: الهندسة، والعلوم، والقانون، والإسلاميات، وتكنولوجيا التعليم، وكلها لصالح طلبة الإعلام. كما بينت النتائج تفوق طلبة الفنون على طلبة العلوم في هذا الذكاء.

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة التي أكدت في معظمها أن هناك اختلافات نوعية بين الذكاءات المتعددة والتخصصات الأكاديمية، وملاءمة الذكاء الاجتماعي والشخصي مع تخصصات العلوم الاجتماعية، والذكاء الموسيقي مع تخصص الموسيقي، والذكاء الشخصي مع تخصص علم النفس والإرشاد، والذكاء اللغوي مع تخصص

اللغات، والذكاء المنطقي الرياضي مع تخصص العلوم والرياضيات (Chan, 2003 Mathews, 1991; Mathews, 2003; Mishra, 1998)

ويمكن تفسير النتيجة بالنسبة لتفوق طلبة تخصصات الرياضيات والعلوم والحاسوب والهندسة وإدارة الأعمال في الذكاء المنطقي الرياضي والتفكير العلمي الكمي، إلى دراسات نصفي الدماغ التي تعتقد أن الفئة الأولى من التخصصات يستخدم أفرادها النصف الأيسر من الدماغ المسئول عن التفكير المنطقي (Saleh, 2001) وأما بالنسبة لتفوق طلبة الإعلام على الهندسة والعلوم والقانون والإسلاميات في الذكاء الموسيقي فيعود إلى أن طلبة الإعلام أكثر تمتعا بالهوايات الموسيقية، وأكثر انجذابا بالتالي إلى تخصص الإعلام الذي يهتم بهذه الفنون أكثر من التخصصات الأخرى.

وللتعرف إلى أثر تفاعل النوع والتخصص الأكاديمي في أبعاد الذكاءات المتعددة تم حساب تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)

أثر تفاعل النوع والتخصص في أبعاد الذكاءات المتعددة

م	مصدر التباين / الذكاءات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف
١	اللغوي	١٠٣,٤	١٢	٨,٦	٢,١ *
٢	المنطقي	٦٨,٥	١٢	٥,٧	٠,٦
٣	الموسيقي	١٣٥,٨	١٢	١١,٣	٠,٩
٤	الاجتماعي	٩٤,١	١٢	٧,٨	١,٤
٥	الشخصي	٦٣,٦	١٢	٥,٣	١,٣
٦	الطبيعي	٦٣,٢	١٢	٥,٢	١,٠
٧	الحركي	١٢٢,٣	١٢	١٠,١	١,٧
٨	الفضائي	٨٤,٠	١٢	٧,٠	١,٤
٩	الوجودي	١٣٨,٠	١٢	١١,٥	١,٥

* ف دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يبين الجدول رقم (١٠) أن قيمة ف تساوي ١,٨، وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ بالنسبة للذكاء اللغوي، ولم تكن قيم ف دالة بالنسبة للذكاءات الأخرى.

وللتعرف على طبيعة التفاعل بين النوع والتخصص يمكن الرجوع إلى الجدول رقم (١١) الذي يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم ت لدرجات الذكور والإناث على الذكاء اللغوي في التخصصات الأكاديمية المختلفة التي تم اختيارها في الدراسة الحالية.

الجدول رقم (١١)

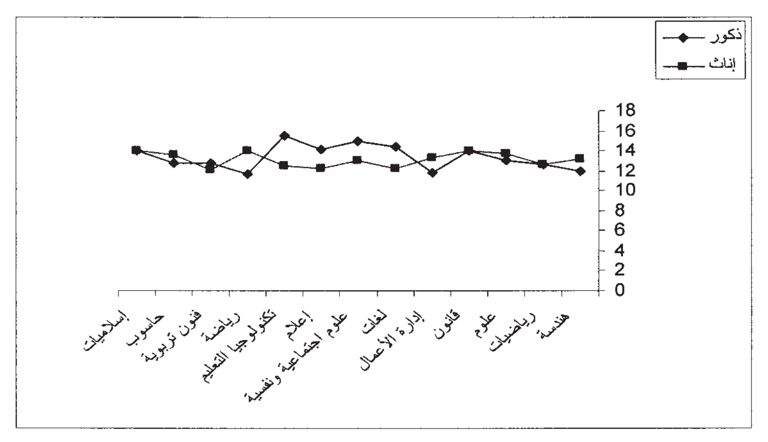
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم ت لدرجات الذكور والإناث على الذكاء اللغوي في التخصصات المختلفة

م	التخصصات	النوع	ن	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	قيمة ت
١	الهندسة	ذكور إناث	٢٦ ٨	١٢,٠ ١٣,٢	٢,٣ ٢,٦	١,٢
٢	الرياضيات	ذكور إناث	١٢ ١٢	١٢,٦ ١٢,٧	٢,٦ ١,٢	٠,١
٣	العلوم	ذكور إناث	٦ ١٤	١٣,١ ١٣,٧	٣,٢ ١,٦	٠,٥
٤	القانون	ذكور إناث	٦ ٧	١٤,٠ ١٤،٠	١,٧ ١,٣	٠,٣
٥	إدارة أعمال	ذكور إناث	١٣ ٩	١١,٨ ١٣,٣	٢,٦ ١,٩	١,٤
٦	لغات	ذكور إناث	٧ ١٠	١٤,٤ ١٢,٢	١,٣ ٢,٢	*٢,٣
٧	علوم اجتماعية ونفسية	ذكور إناث	٩ ١٧	١٥,٠ ١٣,٠	١,٢ ١,٤	١,٥
٨	إعلام	ذكور إناث	٨ ٦	١٤,٢ ١٢,٢	١,٧ ٣,٥	١,٣
٩	تكنولوجيا تعليم	ذكور إناث	٤ ٩	١٥,٥ ١٢,٥	٠,٥ ٢,٠	**٢,٧
١٠	تربية رياضية	ذكور إناث	٧ ٧	١١,٧ ١٤,٠	١,٤ ١,٤	**٢,٩
١١	فنون تربوية	ذكور إناث	٦ ٦	١٢,٨ ١٢,١	١,٧ ١,٩	٠,٦
١٢	حاسوب	ذكور إناث	٨ ٩	١٢,٨ ١٣,٦	٢,٢ ١,١	٠,٨
١٣	إسلاميات	ذكور إناث	٧ ٥	١٤,٠ ١٤,٠	٠,٨ ١,٠	٠,٠

* ت دالة عند مستوى (٠.٠٥) ** ت دالة عند مستوى(٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق رقم (١١) أن قيم ت دالة في ثلاثة تخصصات فقط، وهي تخصص اللغة العربية حيث كانت قيمة ت = ٢,٣، وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الذكور، وتخصص تكنولوجيا التعليم حيث كانت قيمة ت = ٢,٧، وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح الذكور، وفي تخصص التربية الرياضية، حيث كانت قيمة ت = ٢,٩ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح الإناث.

والمخطط البياني في الشكل رقم (٢) يمثل متوسطات الذكور والإناث على الذكاء اللغوي في التخصصات الثلاثة عشر.



الشكل (٢)

أثر تفاعل النوع مع التخصص بالنسبة للذكاء اللغوي

يوضح الشكل السابق رقم (٢) بجلاء طبيعة التفاعل بين النوع والتخصص الأكاديمي بالنسبة للذكاء اللغوي، إذ يبين هذا الشكل أن هناك تقاطعا في الخطين البيانيين في بعض التخصصات، إذ يتفوق الذكور على الإناث في الذكاء اللغوي في تخصص اللغة العربية أو الانكليزية، وتخصص تكنولوجيا التعليم، بينما تتفوق الإناث على الذكور في نفس الذكاء في تخصص التربية الرياضية، ويتشابه الذكور والإناث في هذا الذكاء في التخصصات الأخرى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه من الصعب اللجوء إلى التعميم بوجود فروق فردية بين أفراد العينة في الذكاءات المتعددة وفقا للنوع أو التخصص فقط، بل إن دينامية السلوك البشري، وتعقيد الاختلافات بين الأفراد حسب منظومة المتغيرات التي تؤثر في سلوكهم يستوجب النظر في هذه العلاقة في إطار التفاعل بين النوع والتخصص أيضا. ويبدو أن الذكاء اللفظي اللغوي كان قادرا على أن يتوسط التفاعل بين النوع والتخصص ، ويبين أن الفروق الفردية بين الذكور والإناث في الذكاء اللغوي غير متسقة في التخصصات المختلفة، بل تختلف من تخصص إلى آخر، ففي تخصص تكنولوجيا التعليم واللغة العربية أو الانكليزية يتفوق الذكور على الإناث في الذكاء اللفظي اللغوي، أما في تخصص التربية الرياضية فتتفوق الإناث على الذكور في هذا الذكاء، ويتشابه الذكور والإناث في التخصصات الأخرى كما يبين الشكل رقم (٢).

وتختلف هذه النتيجة جزئيا مع الدراسات السابقة التي بينت تفوق الإناث على الذكور أو العكس في الذكاء اللفظي اللغوي بشكل صارم. ويبدو أن نوع التخصص أو البيئة المحيطة بالفرد تحدد تفوقه أو تأخره في ذكاء ما. وفي هذه الدراسة يبدو أن الذكاء اللفظي اللغوي يكون من نقاط القوة لدى طالبات تخصص التربية الرياضية، أكثر من الذكور، أما

بالنسبة لتخصصي اللغات (العربية أو الإنكليزية)، و تكنولوجيا التعليم فيبدو أن الذكور أفضل من الإناث في الذكاء اللغوي، وقد يعزى ذلك إلى خصائص فردية لا علاقة لها بالنوع تتعلق بالشخص نفسه، وبيئته، وخلفيته الأسرية والثقافية من الصعب تعميمها على جميع أفراد نفس النوع .

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١. ضرورة الكشف عن أساليب التعلم لدى الطلبة الجامعيين في التخصصات الأكاديمية المختلفة ولدى الذكور والإناث بتوفير الأدوات والوسائل المناسبة.

٢. الاهتمام بالذكاءات المتعددة وتوظيفها في تدريس الطلبة، واستخدامها بوصفها نقاط قوة في تدريس الطلبة للوصول بهم الى الأهداف التعليمية كل حسب أسلوبه.

٣. لفت اهتمام المرشدين الأكاديميين بتوجيه الطالب المناسب إلى التخصص المناسب وفقا لنوع ذكائه وأسلوب تعلمه.

٤. إجراء دراسات تجريبية في مجال الذكاءات المتعددة للتأكد من فعالية استخدام هذه الأساليب في تحسين التحصيل الطلابي للطلبة.

المراجع

حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٣). **قياس وتقييم الذكاءات المتعددة**.عمان– الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حيدر، عبد اللطيف .(٢٠٠٥). **الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي: أداة ضمان الجودة والتحسين المستمر.** بحث منشور في المجلد الرابع للمؤتمر التربوي الخامس لكلية التربية بجامعة البحرين"جودة التعليم الجامعي"، ١١–١٣ ابريل، مملكة البحرين.

كنعان، أحمد (٢٠٠٥). **الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية بين الواقع والمأمول" دراسة ميدانية في كلية التربية بجامعة دمشق– برنامج إعداد المعلم أنموذجا"**.بحث منشور في المجلد الأول للمؤتمر التربوي الخامس لكلية التربية بجامعة البحرين "جودة التعليم الجامعي"، ١١–١٣ ابريل، مملكة البحرين.

لجنة النوعية،كلية التربية (٢٠٠٢). **مشروع تقويم أداء كلية التربية بجامعة البحرين في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي.** كلية التربية، جامعة البحرين.

الملا، فيصل (٢٠٠٥). **ملامح مشروع الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة البحرين: أفاق الحاضر وتصورات المستقبل.** بحث منشور في المجلد الرابع المؤتمر التربوي الخامس لكلية التربية بجامعة البحرين "جودة التعليم الجامعي" ١١–١٣ ابريل، مملكة البحرين.

هدية، فؤاد (٢٠٠٤). المراهقة– نظرية نقدية. **مجلة الطفولة والتنمية، ٤**(١٣)، ١٤١–١٥١.

Chan, D. (2003). Multiple intelligences and perceived self efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong**. Educational Psychology**, **23**(5), 521-533.

Gardner, H. (1983). **Frames of mind: The theory of multiple intelligences.** New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). **Intelligences in theory and practice**. New York: Basic Books.

Gardner, H (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. **Phi Delta Kappan, 77**(3), 200-210.

Gardener, H.(1999).**Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21st century**. New York: Basic Books.

Hair, J. F, Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1998). **Multivariate data analysis** (5th ed.). New Yoork; Prentice Hall International, Inc.

Furnham, A., & Akande, A. (2004). African parents` estimates of their own and their children's multiple intelligence. Current Psychology: **Developmental, Learning, Personality, Social**, **22**(4).281-294.

Furnham, A., F. & Buchanan, T. (2005). Personality, gender and self-perceived intelligence, **Personality and Individual Differences, 39**(3), 233-255.

Furnham, A., Hosoe, T., &Tang, T.L.(2002). Male hubris and female humility. A cross cultural study of ratings of self, parental, and sibling multiple intelligence in America, Britain, and Japan. **Intelligence**, **30**(1). 101-115.

Furnham, A., Tang, T., Lester, D., O'Connor, R., & Montgomery, R. (2002). Self-estimates of ten multiple intelligences. Sex and National differences and the perception of famous people. **European Psychologist**, **7**, 245-255.

Furnham, A. & Ward, W. (2001). Sex differences, test experience, and the self-estimation of multiple intelligences. **New Zealand Journal of Psychology, 30**,52-59.

Keri, G. (2002). Male and female college students' learning styles differ: An opportunity for instructional diversification. **College Students Journal, 36**(3),433-445.

Loori, A.(2005). Multiple Intelligences: A comparative study between the preferences of males and females. **Social Behavior and Personality**, **33**(1), 77-88

Matthews, D. B. (1991-1992). Learning styles of education majors: Are they similar to those of other students? **SRATE Journal**, **1**, 28-32.

Matthews, D. B. (1994). An investigation of students' learning style in various disciplines in colleges and universities. **Journal of Humanistic Education and Development**, **33**, 65-74.

Mishra, J. (1998). Learning style in relation to information processing modes and multiple talents. **Psycho-Lingua**, **28**, 7-18.

Rubado, K (2002). Empowering students through multiple intelligences. **Reclaiming Children and Youth**, **10**, 3-14.

Saleh, A..(2001). Brain Hemisphericity and academic majors: A correlation study. **College Student Journal**, 35, 1-17.

Sternberg, R. Williams, W. M.(eds). (1998). **Intelligence, instruction, and assessment: theory into practice**. Mahwah, N. J. :Lawrence Erlbaum Associates.

Stewart, K. L., & Felicetti, L. A. (1992).Learning styles of marketing majors. **Educational Research Quarterly**, 15, 15-23.

Teels, S.(1992). **Teel Inventory of Multiple Intelligence**s .Redlands, CA: Sue Teels and Associates.

Weiss, E.M., Kemmler, G., Deisenhammer, E.A., Fleischhacker,W. & Delazer, M. (2003). Sex differences in cognitive functions. **Personality and Individual Differences**, **35** (4), 863-875.

المعلومات المتضمنة في برامج الأطفال بالتلفزيون الكويتي: دراسة تحليلية

د. عيسى محمد الأنصاري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الكويت

المعلومات المتضمنة في برامج الأطفال بالتلفزيون الكويتي: دراسة تحليلية

د. عيسي محمد الأنصاري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الكويت

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف علي المعلومات التي تعرضها برامج الأطفال بالتلفزيون الكويتي ، وقد اتبعت الدراسة منهج المسح الإعلامي لجميع البيانات المتوفرة، حيث قام الباحث بإجراء دراسته التحليلية علي جميع برامج الأطفال التي بثها التلفزيون الكويتي مدة دورتين برامجيتين كاملتين تبدأ من (٢٠٠٤/٧/١) حتى (٢٠٠٤/١٢/٣١) . مستخدما استمارة تحليل مضمون قام الباحث بتصميمها وتحكيمها من قبل أساتذة متخصصين، والتأكد من صدقها وثباتها كأداة تفي بالغرض البحثي من الدراسة، وجاءت نتائج الدراسة تؤكد أن المعلومات شغلت مساحة زمنية قدرها ٧ ساعات بنسبة ٣٦,٥ ٪ من إجمالي المساحة الزمنية لبرامج أطفال ما قبل المدرسة المتلفزة محل الدراسة والذي بلغ ١٩ ساعة وعشر دقائق ، واحتلت المعلومات التعليمية المرتبة الأولى بنسبة ٢٣,٦٪ من إجمالي تكرار المعلومات، كما احتل الحديث المباشر المرتبة الأولي كقالب فني قدمت من خلاله المعلومات بنسبة ٢٦,٣ ٪، كما وضحت النتائج أن اللغة العامية هي الغالبة علي برامج الأطفال محل الدراسة.

*تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٦/٢٢م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/١١/١٢م

المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

Information in the Children's Programs in Kuwaiti TV: An Analytical Study

Dr. Eissa Muhammad Al-Ansari
College of Education
Kuwait University

Abstract

This study aimed at defining the information included in children's programs in Kuwaiti Television. It used the information/media survey method in collecting the available information. It conducted an analytical study of all children's programs aired by Kuwaiti TV in two complete program periods that started from 1/7/2004 to 31/12/2004. The researcher designed and used a content analysis form which was tested and refereed for its validity and reliability by a specializedJuries. The study concluded that information occupied a period of 7 hours, a ratio of 36.5% of the total time periods aired for the preschool children's televised programs, which total 19 hours and 10 minutes. The educational information ranked first and occupied a ratio of 23.6% of the total information frequency. Likewise, direct speech ranked first as an artistic model within which information has been introduced totaling 26.3%. The results also showed that the vernacular language was the dominant one in all children's programs under focus.

المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

المعلومات المتضمنة في برامج الأطفال بالتلفزيون الكويتي: دراسة تحليلية

د. عيسي محمد الأنصاري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الكويت

مقدمة الدراسة

تعد مرحلة الطفولة الفترة الحاسمة التي تتكون خلالها المفاهيم الأساسية للطفل، وبخاصة السنوات الأولى من مرحلة الطفولة، فالطفل يبدأ في تكوين المفاهيم المعرفية في سن مبكرة، إلا أن إدراكه لهذه المفاهيم في بداية هذه المرحلة يكون هشا، ويحاول الطفل في هذه المرحلة أن يعيد بناء ما تم تطويره في السنوات الأولى من حياته سواء كان ذلك في اللغة أم في العمليات الرمزية، وعلى هذا فإن مرحلة الطفولة تشهد تطورا كبيرا في البناء المعرفي للطفل.

وكل طفل يحتاج لكي ينمو نموا عقليا ووجدانيا مناسبا إلى خبرات فنية ومثيرات ثقافية، تستثير اهتماماته فيقبل عليها ، ويمارس في أثنائها ما لديه من طاقات، ويعد التلفزيون من المصادر الهامة التي يتعرض لها الطفل في تكوينه وبلورة فكره، كما أنه يعد أكثر الوسائل إيضاحا وقدرة علي التفسير والتوضيح. حيث إنه يحيل المعلومات والأفكار إلى صور حية قابلة للفهم والإدراك ، وتعطي الصورة الحية إحساسا بالألفة، وتزيد من المشاركة التي يتيحها التلفزيون للطفل (معوض، ١٩٨٦).

ويعد التلفزيون وسيلة هامة لنقل الخبرة والمعرفة والثقافة للطفل في سن مبكرة جدا إذ يري الطفل على شاشة التلفزيون معلومات وثقافات لشعوب العالم، ومناظر خارجية أبعد من حدود البيت والبيئة المحيطة به، كما يفتح له نافذة كبيرة لمعرفة أركان الدنيا والفضاء الخارجي (اسكندر، ١٩٩٠).

ويمكن أن تسهم برامج التلفزيون في التكوين العلمي والاجتماعي والثقافي للطفل أكثر مما تسهم به الوسائل التقليدية، كما يمكن أن تثري فكر الطفل وحسه بالخبرات التي تجلب إليه رسائل مصورة ذات معنى مما يزيد من حصوله على المعلومات ويزيد من رصيده اللغوي. كذلك يمكن أن يساعد التلفزيون علي تنمية القدرات العقلية للأطفال بتعليمهم عددا كبيرا من مفردات اللغة، وتحفيظهم كثيرا من الأسماء والمدركات وتعليمهم ألوان السلوك، والتي لا يمكن لهم أن يتعلموها في هذا الوقت المبكر بطريقة أخرى (معوض، ١٩٩٤).

ويعد التلفزيون بهذا المعنى أداة لتعزيز فرص النمو المعرفي لأطفال ما قبل المدرسة. فقد

جاءت النتائج التي ترتبت عليها نتائج دراسة برنامج شارع سمسم الأمريكي أن أطفال ما قبل المدرسة الذين يشاهدون البرنامج بانتظام يحصلون على درجات عالية في اختبارات الذكاء والمعلومات العامة أكثر من غيرهم من الأطفال الذين لا يشاهدون البرنامج بصورة منتظمة، كما أوضحت نتائج الدراسة أن مشاهدة البرنامج حسنت من المفردات واستخرجت ردود فعل لفظية من الأطفال وأكسبتهم كسبا جوهريا من حيث المفردات والحروف والأعداد والمعرفة والكلمات المطبوعة (Educational Testing Service, 1990).

وقد أثبتت نتائج الدراسات العربية والأجنبية أهمية التلفزيون في تزويد الطفل بالمعلومات وأهميته في الارتقاء المعرفي للطفل (مندوب، ١٩٨٣؛ مينا، ١٩٨٨؛ عبدالكريم، ١٩٩٠؛ Choat, 1986; Barrie & Jill, 1990)، حيث لخصت هذه الدراسات الآثار الايجابية التي تنجم عن مشاهدة البرامج التلفزيونية فيما يلي:

١. تزويد الطفل بالمعلومات وخاصة المتعلقة بالمحصول اللغوي

٢. تحقق للطفل الكثير من الحاجات وعلى رأسها الترفيه، إذ تمثل أفلام الرسوم المتحركة وغيرها من البرامج التي يحبها الأطفال متعة ولذة كبيرة لديهم.

٣. تفسر للطفل الكثيرمن الغموض والإبهام الذي قد يصادفه في حياته، حيث تمده البرامج الواقعية بالمعلومات والمعارف والأفكار والمهارات.

٤. يمد الطفل بخبرة متحررة من القيود التي تتحكم في الحياة الواقعية، وتؤكد تحقيق الرغبة إذ يجد الطفل فيها مجالا للتنفيس عن الدوافع التي لا يجد لها متنفسا في عالم الواقع.

٥. يقوم التلفزيون وشخصياته بدور هام في تطوير معرفة الطفل عن الأدوار الاجتماعية.

إلا أنه بالرغم من كل هذه الآثار الإيجابية الناجمة عن مشاهدة التلفزيون رأى العلماء أن له أيضاً تأثيرات سلبية ، فقد أكد علماء النفس أن للتليفزيون قوة جاذبة كالمغناطيس وإغراء شديدا ،ولكنه لا يساعد على السلوك الجماعي بل العكس يعمل علي تنمية السلوك الفردي ويشجع الطفل على الانسحاب من عالم الواقع باتجاه الإدمان علي مشاهدة برامجه، وهناك من يصف مشاهدة التلفزيون بأنها سلوك سلبي، فالطفل لا يقوم بعمل إيجابي ولكنه يجلس أمام الشاشة ويستسلم لها (مندوب ، ١٩٨٣).

ومن الآثار السلبية للتليفزيون على الأطفال أن منتجي برامج الأطفال التلفزيونية لا يركزون دائما على إظهار عنصر الخير وحده أو عنصر الشر وحده، وإنما يمررون هذين العنصرين ضمن إطار من المدخلات ذات الطابع النفساني أو الاجتماعي أو الجسدي، مع أنهم يعرفون أن الطفل لا يستطيع الربط بين المدخلات النفسية وبين الظواهر البارزة ، ولا يعلق في ذاكرته إلا المميز. وهناك أثر واضح للتليفزيون في جوانب نمو شخصية الأطفال منها أن الطفل الذي يقضي وقتا طويلا أمام شاشة التلفزيون قد يؤدي به ذلك إلى تخلف في قدراته علي التصور والتخيل والإبداع والابتكار (Singer & Dorothy, 1983).

وقد أشار أبو معال (د.ب.) أن التلفزيون قد يكون واحدا من العوامل التي تؤثر علي تأخر تعلم اللغة، وعدم انتظام نموها عند الطفل في المرحلة الأولى من حياته. فالبرامج التلفزيوني لا تزال غير مؤهلة لتأمين إيصال الكلام إلى سمع الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك بسبب تعدد الأشخاص والمتحاورين، والسرعة النسبية التي يجرى بها الحوار كما أن التلفزيون غير مؤهل في تثبيت اللغة ونموها وتطورها.

وقد أجريت العديد من الدراسات حول محتوى برامج الاطفال التلفزيونية وأثرها على سلوكيات الأطفال. ففي دراسة سكول(Scholl,1981)، حاولت وصف كيف يبني الأطفال الواقع بالتأكيد على دور التلفزيون في هذا البناء ، وقد تمت ملاحظة أربعة أطفال شاهدوا أشرطة فيديو في منازلهم، وتم تحليل المعلومات لإعادة النماذج التي توضح الطرق التي يستخدمها الأطفال في بناء واقع عالمهم كالعالم الذي يرونه في التلفزيون ، وجاءت نتائج الدراسة توضح أن الطفل الصغير هو موصل نشط، يتعامل مع التلفزيون ومع رسائله بصورة إيجابية خلال الأداء أو التعرض له؛ لكي يطبق المعنى علي ما يلاحظه ، وفي تطبيق المعنى فإن الطفل يستخدم ويعمم القواعد الثابتة مع الخلفية التجريبية، ومرحلة التطور لكي يصنع إحساسا بالتلفزيون في ثقافته.

وفي دراسة سنجر ودروثي (Singer & Dorothy,1983) قاما بدراسة طويلة لمعرفة دور الأسرة والتلفزيون في زيادة القدرات المعرفية المتعددة للأطفال ، فقاما بملاحظة مجموعة من الأطفال في عمر ٤ سنوات، ومقابلة أولياء أمورهم، وسؤالهم بعض الأسئلة التي تتعلق بقيمهم ومعتقداتهم ونظرتهم للعالم ، وكذلك عن أساليب تربيتهم لأطفالهم وأسلوبهم في الحياة ، وقد توصل في هذه الدراسة إلى أن مشاهدة الأطفال للتليفزيون تحدث في إطار الأسرة، وأن تأثير التلفزيون تحدده في الغالب قيم ومعتقدات الآباء وأسلوبهم في استخدام وسائل الاتصال .

أما دراسة رزق (١٩٨٤) فقد تناولت ترشيد برامج الأطفال في الإذاعة المسموعة كأداة لتثقيف الطفل المصري ، أجريت الدراسة على عينة عشوائية قوامها ٣٦٥ تلميذا وتلميذة من أطفال المدارس الابتدائية في الصفين الثاني والخامس، كما تم تحليل مضمون ١٢٠ ساعة و٥٧ دقيقة في سبع برامج ، وجاءت نتائج الدراسة تؤكد ميل الأطفال إلى تفضيل قالب القصة بوصفها شكلا فنيا، واتجاه الأطفال إلى تفضيل اللهجة العامية في تقديم البرامج، وتتصدر المعلومات الدينية جميع المعلومات الأخرى، من إجمالي الوقت المستغرق في مختلف نوعيات المعلومات المقدمة .

وفي دراسة أجراها العبد (١٩٨٤)، حول دور التلفزيون في تزويد الطفل المصري بالمعلومات ، اختار الباحث فترة خمسة شهور عينة زمنية للدراسة التحليلية للمعلومات الواردة في كل برامج الأطفال خلال هذه الفترة (من أول أغسطس إلى نهاية ديسمبر ١٩٨٢) وأجرى دراسته على عينة طبقية عشوائية منتظمة قوامها ٤٠٠ فرد من طلاب الصفوف الدراسية الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، وقد توصلت الدراسة إلى أن

التلفزيون يعد مصدراً أساسياً للمعلومات عند (٩٤,٨٪) من الأطفال المشاهدين، وأن أهم البرامج التي كانت مصدرا أساسيا للمعلومات هي (برامج الأطفال، المباريات الرياضية، المسلسلات، الأفلام العربية.

وفي دراسة شوت (Choat,1986)، التي هدفت إلى أهمية إدراج التلفزيون التربوي بوصفه جزءاً من المنهج في الحضانة ومدارس الأطفال، وكيف أنه يسهل التعلم لصغار الأطفال، وقد وجد أن معظم المدرسين ينظرون إلى التلفزيون التربوي على أنه ظاهرة مشاهدة ومتابعة، لها علاقة بسيطة، أو ليس لها علاقة بالأنشطة الأخرى في الفصل على الرغم أنهم ينظرون إلى القصص والأغاني المعروضة في تليفزيون الأطفال على أنها مثيرات لتشجيع الأطفال على القراءة ، ويرونها أيضا عاملا مساعدا في تطوير مهارات اللغة لديهم، وتوضح النتائج أيضا أن التعلم المعرفي الذي يتطلب تفسيراً وتحليلاً لمحتوى البرنامج كان عموما يعمل على خلق قدرة الأطفال على التعلم في هذا العمر بدون تدخل الكبار.

وفي دراسة إسماعيل (١٩٨٧) حول نشرة أخبار الأطفال في التلفزيون وعلاقتها بالجانب المعرفي والاجتماعي للطفل ، قام الباحث بتحليل مضمون دورة إذاعية من نشرة أخبار الأطفال بالتلفزيون تبدأ من(أكتوبر إلى ديسمبر ١٩٨٦)، والمسح بالعينة لعدد من التلاميذ بالمدارس الابتدائية بمحافظتي القاهرة والشرقية ، وقام بتطبيق استبانة علي عينة قوامها ٢٤٠ فرد ، وجاءت أهم النتائج توضح أن أفضل برامج الأطفال التي يفضلها الأطفال الكارتون، سينما الأطفال، ما يطلبه الأطفال، نشرة الأخبار.

وهدفت دراسة مركز خدمة الاختبارات التربوي (Testing Service, 1990 Educational) إلى مراجعة نتائج عدد من الدراسات التي أجراها المركز علي برنامج شارع سمسم في العامين الأولين، وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين شاهدوا البرنامج بانتظام اكتسبوا مهارات معرفية أكثر من غير المنتظمين. وقد بينت الدراسات أن الأطفال المشاهدين للبرنامج يكونون مستعدين للمدرسة بدرجة أكبر من غير المشاهدين، كما أن مشاهدة برنامج شارع سمسم حسنت من المفردات وردود الفعل اللفظية والحروف والأعداد والمعارف والكلمات.

وفي دراسة عبد الدايم (١٩٩٢) التي تناولت هذه الدراسة برامج الأطفال في تليفزيون القناة الإقليمي ودورها المعرفي والاجتماعي للطفل، أجرت الباحثة دراسة ميدانية على عينة قوامها ٢٤٠ مفردة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة الإسماعيلية، قامت بسحبها بطريقة عشوائية منتظمة من واقع سجلات المدارس للصفوف الثلاثة الأولى، مستخدمة في دراستها استبانة ، كما أنها قامت بتطبيق استبانة أخرى علي القائمين بالاتصال في هذه البرامج . كما أن الباحثة قامت باستخدام استمارة تحليل مضمون لتحليل عينة من برامج الأطفال المقدمة بتليفزيون القناة مدتها دورة تليفزيونية كاملة تبدأ من (أول أغسطس حتى ٣١ أكتوبر ١٩٩١) وجاءت أهم النتائج توضح أن المعلومات شغلت (٦٩,٦ ٪) من الوقت الإجمالي للبرامج المقدمة، وقد شكلت المعلومات

التي يغلب عليها الطابع المعرفي نسبة (١٠٠٪) من إجمالي المعلومات.

وفي دراسة الحلواني (١٩٩٣)، تناولت هذه الدراسة المعلومات المتضمنة في برامج أطفال القناة الفضائية المصرية، وألقت الضوء على القوالب الفنية والمضامين واللغة لبرامج الأطفال الموجهة لمرحلة الطفولة المتأخرة. وقد شملت الدراسة عينة من هذه البرامج على مدى أسبوع ، وجاءت أهم نتائج الدراسة توضح أن المعلومات الفنية احتلت المرتبة الأولى، وجاءت اللغة العامية في المرتبة الأولى في تقديم البرامج، وجاءت الدراما السينمائية (الكارتون) في المرتبة الأولى ومصدرها أمريكي مستخدمة اللغة الإنجليزية.

وفي دراسة عبد العظيم (١٩٩٨)، عن مدى مراعاة برامج الأطفال التلفزيونية للجوانب المعرفية والاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة، وعرضت أهمية الاتصال والتلفزيون بوصفها وسيلة اتصال بطفل ما قبل المدرسة، وأهمية النمو المعرفي والاجتماعي في حياة طفل هذه المرحلة ، كما أنها ألقت الضوء على خصائص المعلومات والجوانب الاجتماعية التي تعكسها برامج الأطفال، والقوالب الفنية والمضامين لهذه البرامج، وجاءت أهم النتائج توضح أن المعلومات العلمية احتلت المرتبة الأولى، وجاء الحديث المباشر في المرتبة الأولى بالنسبة لباقي القوالب الفنية المستخدمة في هذه البرامج ، وجاءت اللغة العامية في المرتبة الأولى بين المستويات اللغوية المختلفة المستخدمة في هذه البرامج .

وفي دراسة هلال (١٩٩٩)، تناولت هذه الدراسة أثر برامج التلفزيون على النمو المعرفي لدى طفل ما قبل المدرسة، واستخدم الباحث أيضا المنهج الوصفي في دراسته حيث قام بتصميم وتطبيق استمارة تحليل مضمون على عينة الدراسة البراجية (برنامج النادي الصغير) لمدة دورة براجية كاملة، للتعرف على خصائص المفاهيم المعرفية التي تعكسها العينة البراجية محل الدراسة والقوالب الفنية المستخدمة والمستوى اللغوي ومدى وجود شرح وترجمة. وجاءت أهم النتائج توضح لعلها سيطرة مفهوم العدد على المساحة الكبرى للمفاهيم المعرفية، واحتل قالب السؤال والجواب المرتبة الأولى، كما أن اللغة العامية هي اللغة المسيطرة على كل المفاهيم المعرفية، و استخدم برنامج النادي الصغير الشرح والتفسير أثناء تقديمه للمفاهيم المعرفية.

من هذا العرض السابق يستخلص الباحث النقاط التالية:

١. اتفقت معظم الدراسات السابقة علي أن لبرامج الأطفال التلفزيونية تأثيرا واضحا علي اكتساب المعلومات وعلى النمو المعرفي للطفل .

٢. أجمعت معظم الدراسات السابقة على انجذاب الأطفال إلى التلفزيون بصفة عامة وبرامج الأطفال بصفة خاصة .

٣. أن معظم الدراسات العربية التي تناولت تأثير التلفزيون على الجانب المعرفي للطفل تناولته بوصفها معلومات تثقيفية فقط، و لم تهتم بالمفاهيم المعرفية على عكس الدراسات الأجنبية التي اهتمت بالمفاهيم المعرفية بصورة أكبر.

٤. وجود علاقة طردية بين النمو المعرفي لدى الطفل وتكرار التعرض لبرامج الأطفال

التلفزيونية.

٥. كافة الدراسات العربية اتبعت المنهج الوصفي، في حين اتبعت الدراسات الأجنبية المنهج التجريبي.

٦. لا توجد دراسات عربية تناولت دور التلفزيون في إكساب الطفل المعلومات باستثناء دراسة عبد العظيم (١٩٩٨) في المرحلة العمرية من (٤ -٦ سنوات) كما يوضح ندرة أو عدم وجود دراسات شبيهة (في حدود علم الباحث) في منطقة الخليج مما دفع الباحث إلى إجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة

تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل العمر حيث يتم فيها وضع حجر الأساس بالنسبة للنمو المعرفي للطفل، وبخاصة مرحلة الطفولة المبكرة، فالنمو العقلي فيها يسير بمعدلات سريعة. ففي هذه المرحلة ينمو لدى الأطفال نماذج من المهارات التي تسمى بالذكاء العام، وذلك بالإضافة إلى استقرار وثبات مهارات أخرى مثل الإدراك والتذكر والتعلم وحل المشكلات.

وفي هذه المرحلة يتلقى الطفل لأول مرة معلومات عن كل ما يحيط به، كما أنه يبدأ في تكوين المفاهيم المعرفية المختلفة. مما يوضح ضرورة تعريض الطفل في هذه المرحلة لأكبر قدر ممكن من المعلومات والمفاهيم المعرفية المختلفة بطريقة ميسرة وصحيحة؛ لتسهل عليه عملية اكتسابها ولتضمن له نموا معرفيا سليما.

ذلك أن تلقي الطفل في هذه المرحلة أي معلومة خطأ يصعب تغييرها لاحقا مما يؤثر على ثقافته، كما أن حرمانه من التعرض لهذه المعلومات والمفاهيم يؤثر سلبا على نموه المعرفي .

وعلي هذا فإن برامج الأطفال التلفزيونية يمكنها أن تقوم بدور كبير في تزويد الأطفال بالمعلومات، وتضمن لهم نموا معرفيا سليما، إذا ما أعدت إعدادا جيدا يضمن تكامل وجودة المضمون المقدم، وأسلوب التقديم بما يكفل تحقيق الأهداف المعرفية للطفل.

وبمتابعة برامج الأطفال في التلفزيون الكويتي لاحظ الباحث ندرتها بالنسبة لجملة البرامج الأخرى بالإضافة إلى عدم تخصيص برامج تهدف إلي تزويد الطفل بالمعلومات، وأنها تقتصر على فقرات داخل برامج ذات أهداف متعددة، كما لاحظ الباحث عدم التوازن بين نوعية المعلومات المقدمة خلال برامج الأطفال .

وبناء علي ما سبق ذكره وبالاستعانة بنتائج بعض الدراسات السابقة، استدل الباحث على أن هناك مشكلة في حاجة إلى الدراسة تتعلق بطبيعة المعلومات التي تعكسها برامج الأطفال بالتلفزيون الكويتي.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية هذه الدراسة فيما يلي :

١. قد تسهم الدراسة الحالية في التعرف على طبيعة المعلومات التي تعكسها برامج الأطفال بالتلفزيون الكويتي.

٢. قد تفيد الدراسة من خلال نتائجها الجهات المعنية بوزارة الإعلام بدولة الكويت في تطوير وتعديل أي قصور أو نقص في برامج الأطفال.

٣. قد تظهر هذه الدراسة أهمية التلفزيون بوصفه أداة تربوية تكمل دور المدرسة والأسرة.

أسئلة الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على المعلومات التي تعكسها برامج الأطفال بالتلفزيون الكويتي، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية :

١. ما المساحة الزمنية التي شغلتها المعلومات من المساحة الكلية لبرامج الأطفال محل الدراسة ؟

٢. ما نوع المعلومات التي تعكسها برامج الأطفال بالتلفزيون الكويتي ؟

٣. ما القوالب الفنية التي تناولتها فقرات برامج الأطفال بالتلفزيون الكويتي في بثها للمعلومات ؟

٤. ما المستويات اللغوية المستخدمة في تقديم المعلومات عبر برامج الأطفال في التلفزيون الكويتي ؟

٥. ما مدى استخدام الترجمة والشرح والتعليق على فقرات بث المعلومات في برامج الأطفال بالتلفزيون الكويتي ؟

مصطلحات الدراسة

فيما يلي المصطلحات الواردة في الدراسة التي نرى ضرورة تعريفها وهي على النحو التالي:

البرنامج التلفزيوني : وهو عبارة عن فكرة تعد وتعالج تليفزيونيا باستخدام التلفزيون بوصفه وسيلة تتوافر لها كل إمكانات الوسائل الإعلامية ، وتعتمد أساسا على الصورة المرئية، سواء كانت مباشرة أو مسجلة علي أفلام أو شرائط vtr.

المعلومات : يقصد بها الباحث كل المعلومات التي يلزم إكسابها للطفل في هذه المرحلة عن العالم المحيط به لتشمل موضوعات (دينية، وتاريخية، وفنية، ورياضية، وعلمية، وطبية، واقتصادية).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تنتمي هذه الدراسة إلى الدراسات الوصفية؛ لذا فقد استخدم الباحث منهج المسح الإعلامي لكافة البيانات المتوافرة عن مشكلة الدراسة.

عينة الدراسة

تشمل عينة الدراسة جميع برامج الأطفال في التلفزيون الكويتي بالقناة الأولى الكويتية الأرضية والفضائية الموجهة لطفل المرحلة العمرية من ٦ إلى١٢ سنة. لمدة دورتين برامجيتين كاملتين تبدأ من (٢٠٠٤/٧/١) حتى (٢٠٠٤/١٢/٣١)، وقد حصل الباحث على المعلومات المتصلة بالبرامج ونسخ مسجلة منها من خلال التواصل الرسمي مع القائمين علي برامج الأطفال بالتلفزيون الكويتي. وتتمثل العينة في البرامج التالية:

١. افتح أبوابك يا وطني.
٢. تناتيش.
٣. أطفال الديجيتال
٤. عيال الديرة
٥. يوم في مدرستي.
٦. ريشة ولون.
٧. دمتم سالمين.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها تم تصميم استبانة تحليل مضمون من تصميم الباحث تم تحكيمها من قبل أساتذة متخصصين، وتتضمن ما يلي:

تحديد وحدات وفئات التحليل

أولا : وحدات التحليل:

- **وحدة الموضوع أو فقرة داخل البرنامج التلفزيوني:** وهي أكبر وحدات التحليل وأكثرها فائدة، فكل موضوع داخل البرنامج محل الدراسة يعد وحدة للتحليل. وهذه الوحدة هي عبارة عن جملة أو عبارة تتضمن الفكرة التي يدور حولها موضوع التحليل، وتكون عادة جملة مختصرة محددة تتضمن مجموعة الأفكار التي يحتوي عليها موضوع التحليل.
- **وحدة مقاييس الزمن:** وحدة العد الزمني في هذه الدراسة هي الدقيقة.

ثانيا: فئات تحليل المضمون (ما قيل):

- **نوع المضمون**: إن نوع المضمون هو النوع الأكثر استخداما في دراسات تحليل المضمون، والذي يقوم بتصنيفه وفقا لموضوعاته، ويجيب على التساؤل الأساسي الخاص بالموضوع، أي محتوى هذه البرامج، ويهدف نوع المضمون إلى التعرف على المعلومات والمعارف التي تقدمها برامج الأطفال بالتلفزيون الكويتي.

١ - فئات تحليل المضمون الخاصة بالمعلومات :

١. المعلومات الدينية: وهي معلومات حقيقية تقدم للطفل عن : الله - الدين - الرسول - قصص الأنبياء - الصحابة - أركان الإسلام - ذكر أو تفسير بعض الآيات - المعاملات الدينية بين الناس - أخرى.

٢. المعلومات التاريخية: وهي معلومات تقدم للطفل عن الماضي وتكون عن طريق تخيل هذا الماضي مثل: قصص الرعيل الأول من الأجداد، القادة الكويتيون في الماضي، القصص التاريخية، الحروب والفتوحات، الكفاح ضد الغزو العراقي، أخرى .

٣. معلومات فنية: وهي تتناول الفن بجميع ألوانه وأنشطته مثل: الموسيقي والغناء والرقص، والسينما، والمسرح، والفن التشكيلي (رسم - نحت - قص ولزق - تشكيل بالصلصال- عمل أشكال بالخشب والورق - جمع طوابع أو عملات ..... الخ)، والأدب العربي وأدباؤه، والأدب العالمي وأدباؤه ، ....أخرى.

٤. معلومات رياضية: وهي نشاط جسمي يمارسه الطفل بقوة ونشاط بغرض تمضية الوقت في شيء مفيد للجسم وهي تشمل: (معلومات عن الألعاب المختلفة وقوانينها، معلومات عن الأبطال الرياضيين في الألعاب المختلفة، معلومات عن فوائد الرياضة، معلومات عن أنواع الرياضة المنزلية وكيفية ممارستها...... ، أخرى.

٥. معلومات علمية: وهي معلومات تتناول العلوم المختلفة التي يبحثها الإنسان ومدى تطور العلم ، وتشمل (الفضاء ،والظواهر الطبيعية كالزلازل والبراكين والمد والجزر ... الخ والحيوانات والأسماك والحشرات والطيور، والنباتات، والاكتشافات أو الاختراعات، أخرى .

٦. معلومات طبية: وهي معلومات عن (الصحة العامة ، وجسم الطفل ومسميات أجزائه ووظيفة أجزاء الجسم ، ونظافة الطفل وما يتعرض له بسبب عدم النظافة......، أخرى .

٧. معلومات اقتصادية: (الزراعة، والصناعة، والثروة السمكية والحيوانية، والمعادن، والسياحة.......، أخرى) .

ثالثا : فئات (كيف قيل؟) :

تستهدف فئات تحليل المضمون (كيف قيل) إلى التعرف على النواحي الخاصة بالقالب الذي قدمت من خلاله المعلومات .

١ - فئة القوالب الفنية المستخدمة :

- **الحديث المباشر :** وهو الحديث الذي يوجهه مقدم البرنامج أو دمية أو ضيف إلى الجمهور المستهدف في المنازل دون تغيير في نبرات الصوت ، ويكون ذلك إما في صورة حكاية أو أقصوصة أو قصة أو موقف ..... الخ سواء كان ذلك واقعيا أو خياليا.
- **الحوار:** وهو حديث بين شخصين أو شخص وعروس دون تغيير في نبرات الصوت.

- **المناقشة:** وهو حديث بين ثلاثة أشخاص أو أكثر حول موضوع محدد دون تغيير في نبرات الصوت.
- **سؤال وجواب:** وهو عبارة عن سؤال أو مجموعة أسئلة يوجهها المذيع إلى الأطفال، أو العروس أو يوجهها الأطفال إلى المذيع، أو إلى الضيف مع تقديم الإجابة عن كل سؤال.
- **المسابقات:** وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة في المجالات المختلفة يوجهها المذيع إلى الأطفال مجتمعين أو مقسمين إلى فريقين، أو توجيه الأسئلة إلى الأطفال في المنازل وتركهم فترة للتفكير ثم عرض الحل في الوقت نفسه.
- **الغناء:** وهو عبارة عن شعر ملحن، ويؤدى من مغنٍ أو طفل أو مجموعة أطفال، وقد يؤدى من عروس أو بالمصاحبة.
- **القالب التمثيلي :** وهو اشتراك مجموعة من الأشخاص كبار أو صغار أو رسومات متحركة أو عرائس في عرض موضوع باستخدام الحوار والمؤثرات الصوتية والموسيقية.

٢ - فئة مستويات اللغة المستخدمة:

- **اللغة العربيـة:**

اللغة العربية الفصحى: وهو الحفاظ على النطق السليم طبقا لقواعد اللغة النحوية.

اللغة الفصحى الميسرة: ويراعى فيها النطق السليم مع التخفيف من ضوابط الإعراب.

اللهجة العامية: وهي اللهجة الكويتية وهي لا تتقيد بالضوابط النحوية.

- **اللغة الأجنبية :**

اللغة الإنجليزية بجميع لهجاتها .

٣ - فئة مدى وجود ترجمة أو شرح وتفسير:

- ترجمة فقط
- شرح وتفسير فقط
- ترجمة وشرح وتفسير
- لا يوجد ترجمة أو شرح وتفسير.

إعداد استبانة تحليل المضمون

قام الباحث بتصميم استمارة تحليل مضمون برامج الأطفال الكويتية بغرض الدراسة التحليلية؛ للتعرف على المعلومات التي تتضمنها تلك البرامج ورصد معدلات تكرارها، وقد تم تقسيم الاستمارة وإعدادها بما يفي بالإجابة عن تساؤلات الدراسة ، حيث اشتملت على مجموعة من الفئات الرئيسة بما يتناسب مع أهداف الدراسة.

ثبات الأداة

وبالنسبة للبعد الأول المتعلق بالاتساق بين الباحثين القائمين على التحليل، قام الباحث بإجراء الثبات مع اثنين من الباحثين المحللين، بعد تزويدهم باستمارة تحليل المضمون وملحق التعريفات الإجرائية الخاص بها، والتعليمات الخاصة بكيفية التحليل ، ثم تم إجراء دراسة تحليلية على عينة من برامج الأطفال التلفزيونية محل الدراسة، ثم تم مقارنة نتائج كل باحث بنتائج الباحثين الآخرين، وتم قياس ثبات التحليل. ودلت على أن معامل الثبات (١) بين المحللين وصل إلى (٠,٩٣١) وهي نسبة تكفي لصلاحية الأداة للتحليل.

أما بالنسبة للبعد الثاني المتعلق بالاتساق الزمني. فقد اعتمد الباحث على استخدام " أسلوب إعادة الاختبار " حيث قام بإعادة تطبيق استمارة تحليل المضمون على نفس العينة (عينة التطبيق الأولى) بعد فترة زمنية بلغت أسبوعين من إجراء التطبيق الأول.

كما تمت مقارنة النتائج ما بين الإجابتين للتأكد من ثبات التحليل ولضمان تحقيق أكبر قدر من الموضوعية .

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة تم عرض استمارة التحليل على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تخصصات الإعلام والتربية؛ للتعرف على مدى صلاحيتها لأهداف الدراسة وتساؤلاتها، وكانت النسبة العامة للاتفاق بين المحكمين (٨٨٪) وفقاً لما وضعه الباحث من مقياس، وذلك على مستوى جميع الفئات التي وردت في استمارة التحليل .

الأساليب الإحصائية المستخدمة

لتحليل البيانات، قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، النسب المئوية والتكرارات.

٢. حساب النسب الخاصة بكل قيمة .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: وينص السؤال على "ما المساحة الزمنية التي شغلتها المعلومات من المساحة الكلية لبرامج الأطفال محل الدراسة ؟ "

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بمتابعة كل برامج الأطفال محل الدراسة وحساب مدتها الزمنية كما يتضح من الجدول رقم (١)

الجدول رقم (١)

المساحة الكلية والمساحة الزمنية والنسبة المئوية التي شغلتها المعلومات ببرامج الأطفال بالتلفزيون الكويتي

المعلومات	المساحة الكلية		المساحة الزمنية		النسبة المئوية
	د	س	د	س	
	١٠	١٩	-	٧	٣٦,٥

يتضح من الجدول السابق أن برامج الأطفال التي قدمت في التلفزيون الكويتي خلال الدورتين البرامجيتين محل الدراسة شغلت مساحة زمنية قدرها ١٠ ق و١٩س شغلت منها المعلومات مساحة زمنية مقدارها ٧ ساعات بنسبة مئوية ٣٦,٥٪ من إجمالي عدد ساعات برامج الأطفال. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج معظم الدراسات السابقة الواردة بالدراسة والتي توصلت إلى ضيق المساحة الزمنية المخصصة لتقديم المعلومات للطفل خلال برامج الأطفال.

وهذه المساحة ضئيلة جداً لا تتناسب مع ما توصلت إليه معظم الدراسات السابقة من أهمية وفاعلية برامج الأطفال في تزويد الطفل بالمعلومات، ولعل هذا يرجع إلى أن معظم القائمين على إعداد برامج الأطفال غالباً ما يكونون غير متخصصين، ويشغلهم بالدرجة الأولى احتواء البرنامج على فقرات ترفيهية وتسلية، وغالباً ما تكون غير موجهة وغير هادفة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: وينص السؤال على "ما نوع المعلومات التي تعكسها برامج الأطفال بالتلفزيون الكويتي؟ "

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المساحة الزمنية والنسب المئوية، والجدول رقم (٢) يوضح نوع المعلومات التي تعكسها برامج الأطفال ومساحتها الزمنية وقد رتبت تنازلياً حسب تكرار ورودها في البرامج .

يتضح من الجدول رقم (٢) أن المعلومات التي قدمتها برامج الأطفال بالتلفزيون الكويتي محل الدراسة بلغت ١١٠ تكراراً. شغلت مساحة مقدراها ٧ ساعات من إجمالي المساحة الكلية لبرامج الأطفال والتي بلغت ١٠ق و١٩س.

يتضح أيضاً من الجدول أن أكثر البرامج المتلفزة كانت تعليمية وعلمية وفنية، وأقلها كانت دينية واقتصادية، سواء أكان ذلك من حيث عدد البرامج المتلفزة أم المساحة الزمنية التي تشغلها .

الجدول رقم (٢)

نوع المعلومات التي تعكسها برامج الأطفال ومساحتها الزمنية

م	نوع المعلومات			المساحة الزمنية		النسبة %
	الموضوعات	التكرار	النسبة %	د	س	
١	تعليمية	٢٦	٢٣,٦	٣٠	١	٢١,٤
٢	علمية	٢٠	١٨,٢	١٠	١	١٦,٧
٣	فنية	٢٠	١٨,٢	٤	١	١٥,٣
٤	تاريخية	١٢	١٠,٩	٤٣	-	١٠,٢
٥	طبية	٩	٨,٢	٤٠	-	٩,٥
٦	غذائية	٨	٧,٣	٣٤	-	٨,١
٧	رياضية	٦	٥,٥	٣٠	-	٧,٢
٨	دينية	٥	٤,٥	٢٢	-	٥,٢
٩	اقتصادية	٤	٣,٦	٢٧	-	٦,٤
المجموع		١١٠	١٠٠	-	٧	١٠٠

ويرجع الباحث هذا الاهتمام بالمعلومات التعليمية والعلمية في مضامين برامج الأطفال لما للتليفزيون بصفة عامة وبرامج الأطفال بصفة خاصة من تأثيرات إيجابية ملموسة في الجوانب المعرفية، وهذا ما أثبتته كل الدراسات الأجنبية الواردة بالدراسة التي اتبعت المنهج التجريبي لقياس الآثار المعرفية لبرنامج شارع سمسم علي الأطفال المشاهدين للبرنامج مقارنة بالأطفال غير المشاهدين، وما حققته المشاهدة من تحسين المحصول اللغوي وزيادة المفردات بالإضافة إلى ارتفاع درجات الأطفال المشاهدين لبرامج الأطفال على إختبارات الذكاء.

وهذا يؤكد على أهمية التليفزيون بصفة عامة، وبرامج الأطفال بصفة خاصة بوصفها وسيلة تعليمية ذات آثار إيجابية ملحوظة، مما يستلزم الاهتمام بها وإعادة النظر في استراتيجية وخطة العمل في برامج الأطفال بالتلفزيون الكويتي، وزيادة المساحة الزمنية لبرامج الأطفال بصفة عامة والبرامج ذات المضامين التعليمية التي تعمل على تزويد الطفل الكويتي بالمعلومات بصفة خاصة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: وينص السؤال عن "ما القوالب الفنية التي تناولتها فقرات برامج الأطفال بالتلفزيون الكويتي في بثها للمعلومات؟"

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بمتابعة البرامج محل الدراسة للتعرف على القوالب الفنية التي قدمت من خلالها المعلومات والمدة التي استغرقها كل قالب كما ورد في الجدول (٣).

الجدول رقم (٣)

القوالب الفنية المستخدمة في تقديم المعلومات عبر برامج الأطفال بالتلفزيون الكويتي والمدة الزمنية لكل قالب

القالب الفني / نوع المعلومات	حديث مباشر				حوار				أغنية				أوبريت				مناقشة				القالب التمثيلي				مسابقة				سؤال وجواب			
	ك	%	د	%	ك	%	د	%	ك	%	د	%	ك	%	د	%	ك	%	د	%	ك	%	د	%	ك	%	د	%	ك	%	د	%
تعليمية	٣	٢,٧	١٤	٣,٣	٩	٨,٢	٢٣	٥,٥	٧	٦,٤	٣٥	٨,٣													٢	١,٨	٨	١,٩	٥	٤,٥	١٠	٢,٤
علمية	٩	٨,٢	٣٠	٧,١					٣	٢,٧	٢٥	٥,٩					٨	٧,٣	١٥	٣,٦												
فنية	٧	٦,٤	١٣	٣,١	٦	٥,٥	١٧	٤	٤	٣,٦	١٦	١٤,٥	٣	٢,٧	١٨	٤,٣																
تاريخية					٢	١,٨	٩	٢,١					٧	٦,٤	٢٤	٥,٧					٣	٢,٧	١٠	٢,٤								
طبية	٤	٣,٦	١٠	٢,٤					٣	٢,٧	٢٠	٤,٨									٢	١,٨	١٠	٢,٤								
غذائية	٤	٣,٦	٢٥	٥,٩	٢	١,٨	٥	١,٢									٢	١,٨	٤	٠,٩												
رياضية																	٢	١,٨	٧	١,٧					٤	٣,٦	٢٣	٥,٥				
دينية	٢	١,٨	١٥	٣,٦									٣	٢,٧	٧	١,٧																
اقتصادية																					٤	٣,٦	٢٧	٦,٤								
المجموع	٢٩	٢٦,٣	١٠٧	٢٥,٤	١٩	١٧,٣	٥٤	١٢,٨	١٧	١٥,٤	٩٦	٢٣,٥	١٣	١١,٨	٤٩	١١,٧	١٢	١٠,٩	٢٦	٦,٢	٩	٨,١	٤٧	١١,٢	٦	٥,٤	٣١	٧,٤	٥	٤,٥	١٠	٢,٤

يتضح من جدول (٣) مايلي :

أولاً : القوالب الفنية

جاءت القوالب الفنية التي تناولتها برامج المعلومات المتلفزة مرتبة تنازلياً كالآتي :

(١) الحديث المباشر و (٢) الحوار و (٣) الأغنية و (٤)الأوبريت و(٥) المناقشة و(٦) القالب التمثيلي و(٧) المسابقة و(٨) السؤال والجواب .

ثانياً: نوع المعلومات في كل قالب

جاءت المعلومات مرتبة تنازلياً في كل قالب فني كما يلي:

(١) الحديث المباشر: (المعلومات العلمية، والمعلومات الفنية، والمعلومات الطبية والغذائية، والمعلومات التعليمية، والمعلومات الدينية).

(٢) الحوار: (المعلومات التعليمية، والمعلومات الفنية، والمعلومات الغذائية والتاريخية).

(٣) الأغنية: (المعلومات التعليمية، والمعلومات الفنية، والمعلومات العلمية والطبية).

(٤) الأوبريت: (المعلومات التاريخية، والمعلومات الدينية والفنية).

(٥) المناقشة: (المعلومات العلمية ، والمعلومات الرياضية والغذائية، والمعلومات الغذائية).

(٦) القالب التمثيلي: (المعلومات الاقتصادية ، والمعلومات التاريخية، والمعلومات الطبية).

(٧) المسابقة: (المعلومات الرياضية، والمعلومات التعليمية).

(٨) السؤال والجواب: (المعلومات التعليمية).

وبمقارنة هذه النتائج بما توصلت إليه الدراسات السابقة نجد أن نتائج الدراسة تتفق مع نتائج دراسة عبدالدايم (١٩٩٢) في تصدر الحديث المباشر بوصفه قالبا فنياً قدمت من خلاله المعلومات بالرغم من تفضيل الأطفال للقوالب ذات الطابع الدرامي المتمثلة في الكارتون وسينما الأطفال والقالب القصصي وهذا ما توصلت إليه نتائج كل من إسماعيل (١٩٨٧) و رزق (١٩٨٤) والعبد (١٩٨٤) . فضلاً عن أن الطفل يحتاج إلى الدينامية والجاذبية في عرض المعلومات .

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى قلة تكلفة إنتاج البرامج التي تعتمد علي قالب الحديث المباشر أو البرامج الحوارية، حيث لا تحتاج سوى مقدم برامج ومجموعة من الأطفال داخل الاستديو في مقابل ما يتطلبه إنتاج عمل درامي كارتوني واحد لا تتعدى مدته ٣ دقائق، فضلاً عن النقص الشديد في الكوادر الفنية المتخصصة في أجهزة إعلام الطفل في العالم العربي بصفة عامة .

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: وينص السؤال على "ما المستويات اللغوية المستخدمة في تقديم المعلومات بالبرامج التلفزيونية محل الدراسة؟"

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بترتيب المعلومات تنازلياً تبعاَ للتكرار والمساحة الزمنية لمستوى اللغة للتعرف على أكثر المستويات استخداماً بناءً على التكرار والمساحة

الزمنية الكلية لكل مستوي لغوى كما يتضح ذلك في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

المستويات اللغوية المستخدمة في تقديم المعلومات بالبرامج التلفزيونية والمساحة الزمنية التي شغلتها

مستويات اللغة / المعلومات	اللغة العربية												اللغة الإنجليزية			
	عامية				فصحى ميسرة				فصحى				الإنجليزية			
	ك	%	د	%	ك	%	د	%	ك	%	د	%	ك	%	د	%
فنية	٢٠	١٨,٢	٦٤	١٥,٣												
علمية	١٤	١٢,٧	٤٥	١٠,٧	٦	٥,٥	٢٥	٦								
طبية	٩	٨,٢	٤٠	٩,٥												
غذائية	٨	٧,٣	٣٤	٨,٢												
تاريخية	٨	٧,٣	٣٠	٧,١	٤	٣,٦	١٣	٣,١								
تعليمية	٧	٦,٤	٣٠	٧,١	٨	٧,٣	٣٠	٧,١	٦	٥,٥	١٥	٣,٦	٦	٥,٥	١٥	٣,٦
رياضية	٦	٥,٥	٣٠	٧,١												
اقتصادية	٤	٣,٦	٢٧	٦,٤												
دينية	٢	١,٨	١٠	٢,٤	٣	٢,٧	١٢	٢,٩								
المجموع	٧٨	٧١	٣١٠	٧٣,٨	٢١	١٩,١	٨٠	١٩,١	٦	٥,٥	١٥	٣,٦	٦	٥,٥	١٥	٣,٦

يتضح من الجدول رقم (٤) ما يلي:

- احتلت اللغة العامية مركز الصدارة من حيث المستويات اللغوية المستخدمة في تقديم المعلومات في برامج الأطفال بالتلفزيون الكويتي بنسبة ٧١٪ من إجمالي تكرار المعلومات الموزعة على المستويات اللغوية، وشغلت مساحة زمنية بنسبة ٧٣,٨٪ من إجمالي المساحة الزمنية التي شغلتها المعلومات والتي بلغت ٧ساعات . وجاء ترتيب المعلومات المتلفزة ترتيباً تنازلياً كما يلي:

١. العامية: (الفنية بنسبة ١٥,٣ ٪، والعلمية بنسبة ١٠,٧ ٪، والطبية بنسبة ٩,٥ ٪، والغذائية بنسبة ٨,٢ ٪، بنسبة ٧,١ ٪ ، والتعليمية و التاريخية والرياضية بنسبة ٧,١ ٪ لكل منها، الاقتصادية بنسبة ٦,٤ ٪ وأخيراً الدينية بنسبة٢,٤ ٪).

٢. الفصحى الميسرة: (تعليمية ٧,١ ٪، والعلمية ٦٪، وتاريخية ٣,١ ٪، دينية ٢,٩ ٪).

٣. الفصحى: (التعليمية ٣,٦ ٪).

٤. الإنجليزية: (التعليمية ٣,٦ ٪).

يتضح مما سبق أن اللغة العامية كانت الأكثر استخداماً في بث المعلومات للطفل؛ وهذا ما ييسر عملية استيعاب المعلومات من جانب الطفل، وذلك لأن البيت والأقران ومعظم دور رياض الأطفال يتحدثون بالعامية، كما أن غياب اللغة الإنجليزية أو ندرة استخدامها في بث المعلومات يلائم الأطفال خاصة الأصغر سناً، وإرسال بعض المعلومات باللغة العربية الفصحى أيضاً قد يصعب عملية استيعاب الطفل للمعلومة، فضلاً عن تفضيل الأطفال بصفة عامة للغة العامية، وهذا ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة التي عنيت بالبحث في هذا الجانب رزق (١٩٨٤) وعبدالدايم (١٩٩٢) وهلال (١٩٩٩).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: وينص السؤال على "ما مدى استخدام الترجمة والشرح والتعليق علي فقرات بث المعلومات في برامج الأطفال بالتلفزيون الكويتي؟"

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بترتيب المعلومات تنازلياً تبعاً للتكرار والمساحة الزمنية بناءً عن مدى استخدام الترجمة والشرح والتفسير للمعلومات المقدمة عبر برامج الأطفال، كما يتضح من الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

مدى استخدام الترجمة والشرح والتفسير في البرامج التلفزيونية محل الدراسة

الترجمة والشرح والتفسير / المعلومات	يوجد شرح وتفسير				لا يوجد شرح وتفسير				يوجد ترجمة وشرح وتفسير			
	ك	%	ق	%	ك	%	ق	%	ك	%	ق	%
علميه	١٧	١٥,٥	٤٥	١٠,٦	٣	٢,٧	٢٥	٥,٩				
تعليميه	١٣	١١,٨	٣٠	٧,١	٧	٦,٤	٣٥	٨,٣	٦	٥,٥	٢٥	٥,٩
فنيه	١٣	١١,٨	٣٠	٧,١	٧	٦,٤	٣٤	٨,١				
غذائيه	٨	٧,٣	٣٤	٨,١								
رياضيه	٦	٥,٥	٣٠	٧,١								
طبيه	٦	٥,٥	٢٠	٤,٨	٣	٢,٧	٢٠	٤,٨				
تاريخيه	٥	٤,٥	١٩	٤,٥	٧	٦,٤	٢٤	٥,٧				
اقتصاديه	٤	٣,٦	٢٧	٦,٤								
دينيه	٢	١,٨	١٥	٣,٥	٣	٢,٧	٧	١,٧				
المجموع	٧٤	٦٧,٣	٢٥٠	٥٩,٢	٣٠	٢٧,٣	١٤٥	٣٤,٥	٦	٥,٥	٢٥	٥,٩

يتضح من الجدول رقم (٥) التالي:

- حصلت المعلومات التي استخدمت الشرح والتفسير لها أثناء تقديمها على ٧٤تكراراً بنسبة ٦٧,٣٪ من إجمالي تكرارات المعلومات الذي بلغ ١١٠تكراراً، وشغلت مساحة زمنية مقدارها ٢٥٠دقيقة بنسبة ٥٩,٢٪ من إجمالي المساحة الزمنية التي شغلتها المعلومات والتي بلغت ٧ساعات، وجاءت هذه المعلومات مرتبة تنازلياً كما يلي:
(١) علمية، و(٢) تعليمية، و(٣) فنية، و(٤) غذائية، و(٥) رياضية وطبية، و(٦) تاريخية، (٧) اقتصادية، و(٨) دينية.
- حصلت المعلومات التي قدمت بدون شرح وتفسير على ٣٠تكراراً بنسبة ٢٧,٣٪ من إجمالي تكرارات المعلومات التي بلغت ١١٠تكراراً، وشغلت مساحة زمنية قدرها ١٤٥دقيقة بنسبة ٣٤,٥٪ من المساحة الزمنية الكلية التي شغلتها المعلومات والتي بلغت ٧ساعات، وجاءت هذه المعلومات مرتبة تنازلياً كما يلي: (١) المعلومات التعليمية والفنية والتاريخية، و(٢) المعلومات العلمية، الطبية، الدينية.
- حصلت المعلومات التي استخدمت الترجمة مع الشرح والتفسير للمعلومات التي قدمت باللغة الإنجليزية على ٦تكرارات بنسبة ٥,٥٪ من إجمالي التكرارات الذي بلغ ١١٠تكراراً وشغلت مساحة زمنية مقدارها ٢٥ دقيقة بنسبة ٥,٩٪ من المساحة الكلية وتمثلت كلها في المعلومات التعليمية التي قدمت باللغة الإنجليزية.

وقد لاحظ الباحث عدم اهتمام الدراسات السابقة بدراسة هذا الجانب فيما عدا دراسة

(Choat,1986) التي أكدت على أن الشرح والتفسير للمعلومات يعمل على خلق قدرة الأطفال على التعلم بدون تدخل الكبار، ويعد هذا وجه قصور في برامج الأطفال من ناحية، وفي الدراسات العلمية المعنية بها من ناحية أخرى.

التوصيات

في ضوء حدود الدراسة ونتائجها، يوصى بالآتي:

١. أن يكون هناك توازن بين الأشكال الفنية المعروضة من خلال برامج الأطفال وأن لا يطغى شكل معين على غيره من الأشكال؛ لأن لكل قالب فني سمته التي يتميز بها وجاذبيته الخاصة عند الأطفال.

٢. تحديد المرحلة العمرية التي يقدم لها البرنامج تحديداً دقيقاً حسب ما اتفق عليه بين العلماء والباحثين حتى نصل إلى جمهورنا المستهدف ويكون هادياً ومرشداً للأسرة.

٣. إعداد وتقديم برامج متخصصة تعمل وفق خطة فنية وزمنية، وتهدف إلى إكساب المعلومات للأطفال على مختلف شرائحهم العمرية، مع مراعاة الخصائص العقلية لكل مرحلة عمرية.

٤. الاهتمام بالمعلومات الدينية التي تؤدي إلى ربط الطفل بالله وبدينه ، فتهذب سلوكه.

٥. زيادة المساحة الزمنية المرصودة لبرامج الأطفال بالتلفزيون الكويتي وزيادة عدد برامج الأطفال.

٦. زيادة الاهتمام بالبحوث والدراسات التي تتناول برامج الأطفال سواء التي تتعرض لمضمون الرسالة الإعلامية أو الجمهور المستهدف، والتعرف على آراء الآباء والمربيين والمعلمين.

٧. الاستعانة بالمفكرين وأصحاب الآراء المستنيرة والأدباء والمتخصصين في إعداد وتقديم برامج الأطفال مما يسهم في زيادة خبرات الأطفال وتجاربهم وإشباع تساؤلاتهم.

المراجع

أبومعال، عبد الفتاح (د.ت). **أثر وسائل الإعلام على الطفل**.القاهرة : دار الشروق.

إسكندر، عالية محمد (١٩٩٠). **التلفزيون وتربية الطفل المسلم**، المنصورة: مطابع الوفاء.

إسماعيل، محمود حسن (١٩٨٧). **نشرة أخبار الأطفال في التلفزيون وعلاقتها لعلها بالجانب المعرفي والاجتماعي للطفل**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس: معهد الدراسات العليا للطفولة.

الحلواني، مرهان حسين (١٩٩٣). المعلومات المتضمنة في برامج الأطفال كما تقدمها القناة الفضائية. **مجلة البحث**– جامعة الأزهر، العدد الأول، أكتوبر.

رزق ، سامية سليمان (١٩٨٤). **ترشيد برامج الأطفال في الإذاعة المسموعة كأداة لتثقيف الطفل المصري**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة: كلية الإعلام.

عبد الدايم، صفاء عطية (١٩٩٢). **برامج الأطفال في تليفزيون القناة الإقليمي ودورها المعرفي والاجتماعي للطفل في مدن القناة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق: كلية الآداب.

العبد، عاطف عدلي (١٩٨٤).**دور التلفزيون في إمداد الطفل المصري بالمعلومات من خلال برامج الأطفال**.رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة: كلية الإعلام.

عبد العظيم، سحر (١٩٩٨). **مدى مراعاة برامج الأطفال التلفزيونية للجوانب المعرفية والاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس: معهد الدراسات العليا للطفولة.

معوض، محمد (١٩٨٦). **فنون العمل التلفزيوني**. القاهرة: دار الفكر العربي .

مندوب، مظفر (١٩٨٣). **التلفزيون ودوره التربوي في حياة الطفل العراقي**. بغداد: دار الحرية.

مينا، طلعت زكرى (١٩٨٨). **التلفزيون في حياة أطفالنا**. القاهرة: مكتبة المحبة .

هلال ، أحمد توفيق (١٩٩٩). **أثر برامج التلفزيون علي النمو المعرفي لدى طفل ما قبل المدرسة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس: معهد الدراسات العليا للطفولة.

Barrie, G. & Jill L. (1990). **Children and Television, The one eyed monster?** London and New York: laser Script Limited Mitcham Surrey.

Choat, E. (1986). **Children Television and Learning in “Nursery and Infants’ schools**. Paper presented at the International Television studies Conference (London, July 12, United Kingdom, England).

Schnider, C. (1975). **Children’s Television, the Art, the Business, and how it works**, U.S.A: Lincoln wood.

Diaz, G., Iagune, R., Witzk, I. & Holtzman, D. (1976). Plaza sesamo in Mexico an evaluation. **Journal of Communication**, **6**, (2) 189-195.

Educational Testing Service (1990). **What research indicate about the educational effects of “Sesame Street**” Children’s Television workshop, New York.

Scholl, K. (1981). **Four young children construct reality: Television watching in the home**. Research Prepared at Indiana University .U.S.A.

Singer, L., Dorothy, G. (1983). Psychologists look at TV: Cognitive developmental, personality, and social policy Implication.**American - Psychologist**, **38** (7) 236-243.

أثر استخدام برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن

د. محمد علي الصويركي
مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد
وزارة التربية والتعليم- الأردن

70
المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

أثر استخدام برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن

د. محمد علي الصويركي
مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد
وزارة التربية والتعليم- الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن. وقد اختار الباحث عشوائياً إحدى المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، ووقع الاختيار على مدرسة عمر المختار الأساسية للبنين. وتم اختيار شعبتين عشوائياً من هذه المدرسة مثلت إحداهما المجموعة التجريبية قوامها (٤٢) طالباً تم تطبيق البرنامج التدريبي عليها، ومثلت الأخرى المجموعة الضابطة قوامها (٤٢) طالباً تم تدريسها وفق الطريقة السائدة.

تكونت أدوات البحث من البرنامج التدريبي، ومن اختبار التراكيب اللغوية، ومن معيار تقويم الأداء التعبير الشفوي، واستخرجت مؤشرات الصدق والثبات لهذه الأدوات. وبعد أن تم تسجيل درجات الطلبة على الاختبارين القبلي والبعدي، أجري عليهما التحليل الإحصائي المناسب. وتوصلت الدراسة إلى:

وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اكتساب التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لصالح المجموعة التجريبية التي درست التراكيب اللغوية بطريقة الألعاب اللغوية. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين اكتساب التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى الطلبة. وانتهت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات والتوصيات.

* تاريخ تسلم البحث ٢/٣/٢٠٠٥م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠/١٢/٢٠٠٥ م

المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

The Effect of Using a Program Based on Language Games in Developing Language Structure and Oral Expression Skills of Basic Fourth Grade Students in Jordan

Dr. Mohammed A. ALSweerkey
Directorate of Education of Irbid District
Ministry of Education- Jordan

Abstract

This study aimed at investigating the effect of using a program based on language games in developing language structure and oral expression skills basic fourth grade students in Jordan.

The researcher selected randomly a public basic school associated to Education Directorate of Irbid First District. The name of selected school is the Omar Al-Mkhttar Basic School for Boys. The researcher selected randomly two classes from the school, one of them was selected to be an experimental group (42 students) and the other as a control group (42 students). The experimental group was taught according to the training program, while the control group was taught according to the common method.

The research tools consisted of a training program, the language patterns test, the evaluation criterion of the oral expression performance. The reliability and stability indications for these research tools were extracted.

After recording students' grades on the pre- posttests, the appropriate statistical analysis were used. The study showed the following findings:

There is a statistical significance difference between the experimental and control groups in acquiring the language patterns in the favor of experimental group, that learned the language patterns by the language games method. The finding also revealed that there was a positive significant correlation between acquiring the language patterns and the oral expression skills at the students. The study reached a collection of recommendations and suggestions.

أثر استخدام برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن

د. محمد علي الصويركي
مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد
وزارة التربية والتعليم- الأردن

المقدمة

لقد أصبح من البدهى القول بأن اللغة هي أداة الاتصال والتواصل، وهي العنصر الفاعل في حياة الأفراد والمجتمعات، وهي أداة الفرد لنقل أفكاره إلى الآخرين، وأداة المجتمع لنقل تراثه من جيل إلى جيل.

ومن هنا عُدّت اللغة مزيّة إنسانية خالصة، وظاهرة اجتماعية، وهذا ما عناه ابن جني بقوله:" اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم "(ابن جني، ١٩٥٢، ص.١٣٣). والوظيفة الرئيسة للغة هي الاتصال والتعبير، وإن الفرد في عملية الاتصال يكون ضمن واحد من المواقف الأربعة الآتية: متحدثاً، أو مستمعاً، أو قارئاً، أو كاتباً. وهذه المواقف تتطلب من الفرد أن يكون ملماً بشكل كاف بمهارات كل فن، حتى يكون الاتصال ناجحاً (البجة، ٢٠٠١).

ولما كانت التراكيب اللغوية من متطلبات الاتصال اللغوي السليم، فقد احتلت مكانة بارزة في مقررات اللغة العربية لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن، إذ تعمل على تهيئتهم لتعلم القواعد النحوية في المستقبل، وتدريبهم على استعمال التراكيب والتراكيب اللغوية السليمة في التعبير الشفوي، ومساعدتهم على صياغة جمل وعبارات مفيدة، وتنمو لديهم القدرة على استخدام بعض أساليب التعبير الشائعة مثل: النفي، والتعجب، وما إلى ذلك. وبالنتيجة تساعد المتعلمين على ضبط الكلام، وصحة النطق، وصولاً إلى صحة الأداء اللغوي.

ولا شك أن تدرب المتعلم على استعمال التراكيب اللغوية والتراكيب السليمة يساعده على استخدامها في مجال التعبير الشفوي السليم، وتنمي القدرة لديه على التحدث بدون أخطاء نحوية أو لغوية. وتعطيه فرصة جيدة للتدرب على التعبير، لأنه عندما يسمع لغة ذات قواعد سليمة فإنه يحاكيها، وفي الجانب الآخر فإن التعبير الشفوي السليم لا يستغني بأية حال عن القواعد النحوية التي تجعل التعبير ذا تراكيب سليمة، وبالتالي تحقق صحة الأداء، وسلامة العبارة من جراء التدرب على استعمال التراكيب اللغوية (الفريق الوطني، ١٩٩١؛

جابر، ١٩٩١؛ جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٣). ومن هنا يرى الباحث مدى الترابط المتين بين التراكيب اللغوية والتعبير الشفوي، ولهذا جاءت فكرة الربط بينهما في هذا البرنامج.

أما بالنسبة لموضوع التعبير الشفوي، فإنه يمثل أهمية خاصة في هذه الحلقة، إذ يتيح للطلبة التعبير عما في نفوسهم بلغة سليمة، ويكون المدخل للتعبير الكتابي. لذا أجمع المربون على أن تنمية القدرة على التعبير الشفوي السليم من أبرز الأغراض في دراسة اللغة (سمك ،١٩٩٨). وإتقانه يعد أسمى الغايات التي يجب أن يحرص على تمكن التلاميذ منها.

وبناءً على ما سبق يتضح مدى الترابط بين التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي وأهميتهما في مساعدة المتعلمين على صحة النطق، والقدرة على التعبير الشفوي. وعلى الرغم من هذه الأهمية لكل منهما فقد أشارت العديد من الدراسات والأبحاث إلى وجود ضعف عام لدى الطلبة في استخدام التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي في مجالي التعبير الشفوي والكتابي (عصر، ١٩٩٧)؛ مثل دراسات (الكلباني ،١٩٩٧؛ الزعبي ٢٠٠٠ ؛ عليان ، ١٩٨٨).إذ إن التعبير الشفوي من المهارات اللغوية المهملة في مناهج اللغة العربية، إذ لا يوجد له منهج خاص به، ولا يحرص التلاميذ على آدابه، والتمكن من مهاراته (عصر، ١٩٩٧؛ خاطر والحمادي والموجود وطعيمة، ١٩٨٦). على الرغم من توصية الباحثين بضرورة أن يأخذ التعبير الشفوي قيمته الحقيقية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (الفريق الوطني، ١٩٩١؛ طعيمة ومناع، ٢٠٠٠).

ومن أسباب ضعف التلاميذ في التعبير الشفوي والتراكيب اللغوية طرائق التدريس المتبعة في التعليم (خاطر والحمادي والموجود وطعيمة، ١٩٨٦). ففي معظم حالات نفور التلاميذ من القواعد يكون السبب عدم مهارة المعلم في اتباع الطريقة الناجعة لتوصيل تلك القواعد إلى أذهانهم (أبو مغلي، ١٩٩٧).

ومن هنا جاءت الحاجة إلى إجراء دراسة علمية لعلاج هذه المشكلة، ووقع الاختيار على الألعاب اللغوية لعلاج هذه المشكلة، إذ ثبت أن الألعاب لم تعد اليوم وسيلة للتسلية أو لقضاء أوقات الفراغ، بل أصبحت أداة مهمة يحقق بها المرء النمو العقلي والمعرفي (البوريني، ١٩٩٢؛ الببلاوي، ١٩٧٩). ومن الإستراتيجيات الفاعلة التي تستخدم لتنمية الأداء اللغوي وتحسينه عند الأطفال (بلقيس ومرعي، ١٩٧٩). فهي تجعل المتعلمين أكثر فاعلية ومشاركة في الموقف التعليمي، وتساعدهم على تركيز الانتباه والإدراك والتخيل والابتكار والإبداع (حسن، ١٩٩٩؛ عبد العزيز، ١٩٨٣؛ جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٣).

ومن بين الدراسات التي أجريت في هذا المجال الدراسة التي قامت بها عبده (١٩٩٣) وهدفت إلى معرفة " أثر استخدام الألعاب اللغوية في تدعيم مهارات التواصل في اللغة

الإنجليزية كلغة أجنبية لدى عينة من التلاميذ المبتدئين في الأردن". وكشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التلاميذ الذين استخدموا الألعاب اللغوية. وأوصت الدراسة بضرورة توفير ألعاب تربوية تخدم المنهاج المدرسي وتتكامل معه، ومن ثم تعميمها على تلاميذ المدارس في المرحلة الأساسية لاستخدامها في التعلم.

وأجرت النمرات (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى معرفة" أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة الإنجليزية "بترا" في تحصيل المفردات لدى تلاميذ الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية عمان الكبرى الأولى". وكشفت نتائج الدراسة عن أن المجموعة التي تعلمت المفردات بطريقة الألعاب اللغوية كان مستوى تحصيلها أعلى من مستوى تحصيل المجموعة التي تعلمت المفردات بالطريقة السائدة. وأن استخدام الألعاب اللغوية كان لها أثر فعال في مستوى تحصيل المفردات في اللغة الإنجليزية.

وأجرى حسن (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى معرفة "فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في القواعد النحوية". وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الألعاب التعليمية.

وهدفت دراسة عطا الله (٢٠٠٣) إلى معرفة "أثر برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي". وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية. وأشارت الدراسة إلى أن الألعاب اللغوية تسهم في ترشيد جهد المعلم، وتميز دوره بالحيوية والتجديد والتنوع، مما ساعد في علاج الضعف القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وأجرى كرايس (Chris, 1980) تجربة باستخدام الألعاب اللغوية في تدريس المفردات. كشفت نتائجها أن استخدام الألعاب اللغوية يسهم بشكل كبير في زيادة حصيلة تلاميذ الصفوف الأساسية من المفردات بينما أجرى مارك (Mark, 1987) دراسة استخدم فيها مجموعة من الألعاب اللغوية في تدريس اللغات المختلفة مع طلبته في جامعة الأمازون، وقد لاقت هذه الطريقة نجاحاً لدى الطلاب، وأدى استخدام الألعاب اللغوية إلى تنظيم التعليم والتحصيل الجيد.

يتبين من هذه الدراسات أن الألعاب اللغوية يمكن استخدامها بوصفها استراتيجية تدريس في المراحل التعليمية المختلفة، لما لها من فاعلية بشكل خاص في مرحلة الحضانة ورياض الأطفال والمرحلة الأساسية . كما أنها تسهم في إكساب الطلبة مهارات لغوية متنوعة، وتجعل من العملية التعليمية أكثر تشويقاً ومتعة. وتساعد على التحصيل، وتدعم مهارات التواصل، وتنمي التفكير، وتساعد في نموهم اجتماعيًا وجسمياً ومعرفياً.

ومع أن للألعاب اللغوية أهمية بالغة في المجال التربوي، ووجود العديد من الدراسات التي أظهرت فعاليتها. فإنه لم تجر دراسات استخدمت الألعاب اللغوية في تنمية التراكيب

اللغوية ومهارات التعبير الشفوي في حدود علم الباحث. وهذا ما جعله ينظر إلى استخدامها وتجريبها لتعرف أثرها من خلال استخدام برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن.

مشكلة الدراسة

إن الهدف من تدريس اللغة العربية هو تطوير وتحسين المهارات اللغوية الأربع: (المحادثة، والكتابة، والقراءة، والاستماع) عند المتعلمين في كل مرحلة تعليمية (سمك، ١٩٩٨). ويواجه الكثير من التلاميذ ضعفاً عاماً في إتقان هذه المهارات، ومن بينها التراكيب اللغوية والتعبير الشفوي. و يرجع ذلك إلى استخدام المعلمين طرائق تدريس تقليدية في تدريسهما (حمادي، ١٩٨٦).

وقد لاحظ الباحثون ضعف الطلبة في مهارات اللغة العربية بشكل عام، ومن ضمنها استخدام التراكيب اللغوية في التعبير والكتابة، وعدم تمكنهم من مهارات التعبير الشفوي (عصر، ١٩٩٧). ومن هنا جاءت الدعوات إلى تيسير التدريب اللغوي، واستخدام طرائق وأساليب جديدة لعلاج هذه المشكلة، كاستخدام البطاقات والألعاب اللغوية والمحاورات والتمثيليات واستخدام القصة (حسن، ١٩٩٩).

وكان لابد من تبني استراتيجيات تدريسية جديدة في تعليم التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي، لذا وجد الباحث ضرورة دراسة تأثير استخدام إستراتيجية الألعاب اللغوية في اكتساب التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال إيجاد طرق أكثر فعالية لتدريس التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي بأسلوب يجعل التلميذ أكثر تفاعلاً، وتجاوباً، وفهماً للتراكيب اللغوية. وتنبثق أهمية الدراسة من الدور البارز الذي تلعبه الألعاب اللغوية في مجال تدريس مهارات اللغة العربية المتعددة، حيث عدّت هذه الدراسة الألعاب اللغوية كاستراتيجية في تدريس التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي، إضافة إلى انسجامها مع الاتجاهات الحديثة التي تؤكد فاعلية استخدام الألعاب في التدريس، لما لها من أثر كبير في إثارة دافعية المتعلم وتشويقه (عبده، ١٩٩٣؛ صباريني وغزاوي، ١٩٨٧).

وهذه الدراسة تعدّ الأولى على مستوى الصعيد المحلي، حيث لم يجد الباحث - حسب علمه– أي دراسة في هذا المجال.إضافة إلى قلة الأبحاث والدراسات عامة، والأردنية خاصة حول استخدام الألعاب اللغوية في تعلم مهارات اللغة العربية.

وقد يكون لنتائج هذه الدراسة الأثر في توجيه نظر القائمين على العملية التربوية في

الأردن للاستفادة من الألعاب اللغوية بوصفها استراتيجية تستخدم في اكتساب مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية.

كما يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تشجيع الباحثين للشروع في إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات الميدانية المماثلة، لقياس فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تدريس مهارات اللغة العربية في حلقات تعليمية أخرى.

فرضيات الدراسة

سوف تختبر الدراسة الفرضيات الآتية:

أولاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =،٠٥.) في اكتساب التراكيب اللغوية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس.

ثانياً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =،٠٥.) في اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس.

ثالثاً: لا يوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =،٠٥.) بين اكتساب التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى الطلبة.

مصطلحات الدراسة

الألعاب اللغوية: يعرف جيبس Gibbs (المشار إليه في عبد العزيز،١٩٨٣) الألعاب اللغوية" بأنها نشاط يتم بين المتعلمين، متعاونين أو متنافسين، للوصول إلى غايتهم في إطار القواعد الموضوعة من النظم والتعليمات" (ص:١٢).

ويقصد بها في هذه الدراسة الألعاب التي يختارها أو يعدلها الباحث، ويشترك في أدائها التلاميذ (عينة البحث التجريبية)، وتؤدى في حدود زمان ومكان معينين حسب قواعد وتعليمات معينة، وبتوجيه من المعلم؛ وذلك بغرض اكتساب التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

التراكيب اللغوية: يقصد بالتركيب اللغوي قسم الكلام الذي يستقل عن غيره: كالاسم، والفعل، والحرف. ثم ما يركب من هذه الأقسام من تراكيب كالجملة الاسمية، والجملة الفعلية، والأساليب كأسلوب النداء، وأسلوب الاستفهام، وأسلوب التعجب، وما إلى ذلك (الفريق الوطني، ١٩٩٠، ص١٦، ٣٧).

وفي الدراسة الحالية تعرف بأنها مجموعة مختارة من قواعد اللغة العربية الميسرة، وتهدف إلى تهيئة التلاميذ لتعلم قواعد اللغة في حلقات التعليم اللاحقة.

التعبير الشفوي: التعبير الشفوي هو "إفصاح الطالب بلسانه عن أفكاره ومشاعره، وهو أداة الاتصال السريع بين الطالب وغيره، ويعوّد الطالب الطلاقة في الحديث ،والجرأة في إبداء الرأي، وضبط اللغة وإتقان استعمالها" (الفريق الوطني،١٩٩١ ،ص.٣٨).

وفي الدراسة الحالية يعرف بأنه ما يفصح عنه تلاميذ الصف الرابع الأساسي (عينة البحث) من أفكار ومشاعر شفوياً.

مهارة التعبير الشفوي: يعرف السيد (١٩٨٨) المهارة بأنها "الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول" (ص.٨٧).

وفي الدراسة الحالية تعرف مهارة التعبير الشفوي بأنها أنماط السلوك اللغوي الشفوي التي يستخدمها التلاميذ للتعبير عن آرائهم وأفكارهم ومرئياتهم والاتصال بالكلمة المنطوقة (الملفوظة) مع الآخرين.

البرنامج التعليمي: هو عبارة عن وثائق مكتوبة تضم في ثناياها الأهداف والمعارف والأنشطة والنتائج الخاصة بمهارات أو سلوكيات وظيفية، سيعمل التدريب على تحقيقها لدى المتدربين (حمدان، ١٩٩١، ص.١٢١).

أما البرنامج التدريبي المقترح فيعرف في هذه الدراسة بأنه مجموعة المعارف والأنشطة التي تعدّ لتمارس من قبل التلاميذ باستخدام آليات اللعب اللغوية بقصد إحداث تغير في السلوك اللغوي الشفوي والتراكيب اللغوية لدى التلاميذ. ويتألف البرنامج من الأهداف، والوسائل التعليمية، والأساليب والأنشطة والإجراءات، والمحتوى، والتقويم.

الطريقة السائدة: هي الطريقة الشائعة حالياً في تدريس التراكيب اللغوية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي المرسومة في دليل المعلم، وتعتمد اعتماداً رئيساً على المعلم، الذي يكون دوره مقدماً للمعلومات وشارحاً للنمط اللغوي، ويكون التلاميذ متلقين ومستقبلين لها، وإشراكهم في الشرح أحياناً.

محُدّدات الدراسة

هناك عدد من المحددات يمكن أن تحد من إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة، يمكن إيجازها في الآتي:

١- اقتصرت عينة الدراسة على تلاميذ الصف الرابع الأساسي الذكور في مدرسة عمر المختار الأساسية للبنين، المسجلين لدى مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م في محافظة إربد.

٢- اقتصرت هذه الدراسة على الأدوات الآتية:البرنامج التعليمي الذي يعده الباحث، اختبار التحصيل القبلي وهو نفسه الاختبار البعدي، معيار تقويم الأداء التعبيري الشفوي.

٣- البرنامج التعليمي المستخدم من إعداد الباحث، مع الإفادة من برامج أعدها باحثون سابقون في مواقف مماثلة.

٤- موضوع التراكيب اللغوية المقررة في كتاب لغتنا العربية- الفصل الثاني- على تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ م البالغ عددهم (٣٣١٠) تلاميذ، موزعين على (٥٤) مدرسة، وعلى(٨٥) شعبة.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، إذ تم تقسيمها بإعطاء كل مدرسة رقماً معيناً على ورق، وتم سحب ورقة تحمل رقماً معيناً وبناء علي الرقم تم اختيار مدرسة عمر المختار الأساسية للبنين، وتألفت عينة الدراسة من (٨٤) طالباً من تلاميذ الصف الرابع الأساسي المسجلين عام ٢٠٠٣/٢٠٠٤م في هذه المدرسة التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى. فقد اختيرت شعبة (أ) بطريقة عشوائية لتكون مجموعة تجريبية، وبلغ عدد التلاميذ فيها (٤٢) طالباً. واختيرت شعبة (ب) بطريقة عشوائية أيضاً لتكون مجموعة ضابطة، وبلغ عدد التلاميذ فيها (٤٢) طالباً.

تكافؤ مجموعتي الدراسة

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة، قام الباحث بحساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمعدلات الطلاب في مبحث اللغة العربية في الفصل الأول، ودرجاتهم على اختبار التراكيب اللغوية القبلي، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعدلات الطلاب في مبحث اللغة العربية ودرجاتهم على اختبار التراكيب اللغوية القبلي حسب طريقة التدريس

المجال	طريقة التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معدل مبحث اللغة العربية	السائدة	٨٠,٥٢٤	١٦,٢٦٥
	الألعاب اللغوية	٧٩,٩٠٥	١١,٠٦٧
اختبار التراكيب اللغوية القبلي	السائدة	١٣,٣٥٧	٣,٩٦٢
	الألعاب اللغوية	١٣,٨٣٣	٢,٨٨٨

يبين الجدول (١) أن هناك فروقاً ظاهرية بين الأوساط الحسابية، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروقات، تم استخدام اختبار زتز كما هو موضح في الجدول (٢).

الجدول رقم (٢)

نتائج اختبار "ت" للفروقات بين المتوسطات الحسابية لمعدلات الطلاب في مبحث اللغة العربية ودرجاتهم على اختبار التراكيب اللغوية القبلي حسب طريقة التدريس

المجال	طريقة التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة الإحصائية
معدل مبحث اللغة العربية	السائدة	٨٠,٥٢٤	١٦,٢٦٥	٨٢	٠,٢٠٤	٠,٨٣٩
	الألعاب اللغوية	٧٩,٩٠٥	١١,٠٦٧			
اختبار التراكيب اللغوية القبلي	السائدة	١٣,٣٥٧	٣,٩٦٢	٨٢	٠,٦٢٩	٠,٥٣١
	الألعاب اللغوية	١٣,٨٣٣	٢,٨٨٨			

يبين الجدول رقم (٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطات مجموعتي الدراسة سواء عند معدل مبحث اللغة العربية في الفصل الأول أو اختبار التراكيب اللغوية القبلي؛ مما يعني تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيق إجراءات الدراسة.

أدوات الدراسة

للإجابة عن فرضيات الدراسة وأغراضها، ولتحقيق أهدافها، استخدم الباحث الأدوات الآتية:

أولاً: البرنامج التعليمي

أعدَّ الباحث البرنامج التعليمي الخاص بالألعاب اللغوية، بهدف تنمية التراكيب اللغوية، ومهارات التعبير الشفوي. وتألف البرنامج من مجموعة الألعاب اللغوية، والتدريبات، والنشاطات التعليمية التي صممت، بهدف إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لمزاولة هذه النشاطات والعمليات والإجراءات في المجموعة التجريبية. وخضعت هذه التدريبات والأنشطة لعمليات التقويم التكويني، والتقويم الختامي، وهو الاختبار القبلي ذاته الذي أعده الباحث لأغراض الدراسة، وتمتع بدلالات صدق وثبات كافية.

تضمن البرنامج التعليمي أحد عشر درساً من دروس التراكيب اللغوية المقررة في كتاب "لغتنا العربية" (الجزء الثاني) للصف الرابع الأساسي.

خطوات بناء البرنامج

أعد الباحث هذا البرنامج بهدف تنمية التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي، لدى طلاب الصف الرابع الأساسي. وقد تكون هذا البرنامج بصورته النهائية –بعد عرضه على لجنة المحكمين –من إحدى عشرة لعبة لغوية خصصت لتنمية التراكيب اللغوية التي تمارس داخل غرفة الصف. وحُددت مدة فصل دراسي واحد لإنجاز هذا البرنامج، بواقع حصة دراسية لكل نمط لغوي.

وفيما يأتي خطوات الطريقة التي اعتمدت لإعداد الألعاب اللغوية:

١- اختيرت الألعاب اللغوية التي تدور حول المحتوى الدراسي المقرر في كتاب " لغتنا العربية" للصف الرابع الأساسي المستخدم في المدارس الحكومية في الأردن.

٢- اختيرت الألعاب وعُدِّلت وطُورت لتحقيق هدف الدراسة، وهو تنمية التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي. وقد راعى الباحث في اختيارها خصائص اللعبة الجيدة، من حيثُ ملاءمتُها لمستوى اللاعبين، وإشراكها لأكبر عدد من الدارسين، ومعالجتها لأكثر من مهارة لغوية، واتصالها بموضوع الدرس، وسهولة إجرائها، وإذكائها لروح المنافسة الشريفة بين الطلاب، وجلبها للمتعة والمرح والسرور.

٣-إعداد مخطط عام لكل لعبة وذكر الاستراتيجيات المتبعة خلال سير اللعب.

٤-إعداد الأدوات والبطاقات واللوحات اللازمة لكل لعبة وتصميمها، وكتابة الأمثلة من كلمات وجمل على البطاقات، باستخدام الأقلام الملونة، والعناية بالخط، وإعداد بعضها على لوحات خاصة، مثل لعبة الكلمات المتقاطعة، وإحضار بعض الأدوات اللازمة مثل حجر النرد(الزهر) للعبة المربعات.

٥- عرض مجموعة الألعاب هذه على لجنة من المحكمين لإبداء آرائهم في اللعبة المختارة، من حيث انسجامها مع الوحدة الدراسية، ومدى ملاءمتها لمستوى الطلاب، وسلامتها اللغوية، وأية مقترحات قد تساعد على تطوير هذه الألعاب.

٦- تجريب الألعاب على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة، وتسجيل الملاحظات حول سير اللعبة، لمزيد من الإضافة أو الحذف أو التعديل.

٧- إخراج الألعاب بشكلها النهائي، بحيث تشتمل على اسمِ اللعبة، والنمطِ اللغوي المراد تطبيقُها عليه، وأهدافها، والأدواتِ المستخدمة، وعددِ المشتركين، ووقتَها ومكانَها، والزمنِ اللازمِ لتنفيذها، وشروطِ الفوزِ وشرح طريقَة تنفيذِها من خلال مثالَ يوضح طريقَة إجرائها، وسوق الأَمثلة التي تستَخدم فيها.

وقد أكثر الباحث من الألعاب التي تقوم على أساس التنافس؛ لأن معظم الألعاب التربوية

تستند في تحقيق أهدافها إلى هذا الأساس (عبد العزيز، ١٩٨٣)؛ ولأن التنافس يضفي على غرفة الصف المتعة والحيوية، ويسهم بالنتيجة في تعليم الطلاب (صباريني وغزاوي، ١٩٨٧).

إنَّ أكثر الألعاب اللغوية المستخدمة في هذا البرنامج طُبق على أساس التعاون بين الطلاب، فقد قسم الطلاب إلى مجموعات، يتعاون أعضاء كل مجموعة لإنجاز المهمة الموكلة إليهم. باستثناء لعبتين أجريتا على أساس فردي، هما لعبة الحروف والكلمات، ولعبة الكلمات المتقاطعة.

صدق البرنامج

للتثبت من صدق البرنامج التعليمي المقترح، عرض بصورته الأولية على لجنة من المحكمين، من ذوي الاختصاص في أساليب اللغة العربية ومناهج التدريس، في عدد من الجامعات الأردنية ووزارة التربية والتعليم. وفي ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون أجريت التعديلات اللازمة وأصبح البرنامج في صورته النهائية .

ثانياً- الاختبار التحصيلي(القبلي- البعدي)

أعد اختبارٌ تحصيليٌ صمم لقياس معرفة التلاميذ واستخدامهم للتراكيب اللغوية لأغراض هذه الدراسة. بحيث اشتق من أهداف البرنامج التعليمي، وذلك لقياس تحصيل أفراد عينة الدراسة قبل دراسة محتوى المادة المقررة وبعد دراستها. إذ تكون الاختبار في صورته النهائية من عشرين فقرة جميعها من نوع الاختيار من متعدد .

صدق الاختبار وثباته

تم الاعتماد على صدق المحكمين، إذ قام الباحث بعرض فقرات الاختبار بصورتها الأولية على لجنة تحكيم من ذوي الاختصاص، في عدد من الجامعات الأردنية. وعدد من مشرفي اللغة العربية. وفي ضوء آراء وتعديلات المحكمين أجرى الباحث التعديلات اللازمة.

ومن الطرائق التي اتبعها الباحث في حساب معامل ثبات الاختبار طريقة إعادة الاختبار (test- retest). إذ طبق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، فبلغت قيمته (٠,٨٣). وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة الحالية (عودة وملكاوي، ١٩٩٢).

ثالثاً- الاختبارات المتسلسلة لمادة التعبير الشفوي

أعد الباحث استبانة تضمنت عشرة عناوين لموضوعات مختلفة، تلائم المستوى العمري والعقلي للتلاميذ. وذات موضوعات متنوعة تثير اهتمامهم وحماسهم.

عرضت هذه الموضوعات على لجنة من المتخصصين. وطلب إليهم اختيار أربعة عناوين، يرون أنها أكثر ملاءمة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي. وقد وقع اختيارهم على الموضوعات الآتية: (النظافة دليل حضاري، وفصل الربيع الجميل، والالتزام بآداب المرور، وشجرة الزيتون المباركة).

بعد ذلك أعدت قائمة بمهارات التعبير الشفوي اللازمة للصف الرابع الأساسي، وعرضت على عدد من ذوي الاختصاص، الذين أبدوا ملاحظاتهم حولها، وأجريت التعديلات في ضوء توصيات لجنة التحكيم ، حتى أصبحت القائمة بشكلها النهائي .

وقدّم للتلاميذ الموضوعات الأربعة الآنفة الذكر بشكل متسلسل. وكان الباحث يسجل حديث كل طالب ثلاث مرات متتالية في نفس الموضوع على جهاز التسجيل دون علمه، من أجل معرفة مدى تقدم التلاميذ في التعبير الشفوي في الدرس الحالي عن الدرس السابق. وتم أخذ آخر ثلاثة اختبارات من اختبارات التعبير الشفوي لغايات إحصائية.

الإجراءات الميدانية

طبق الباحث البرنامج التعليمي المقترح على أفراد المجموعة التجريبية، لتنمية التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي. وقد سار الباحث في تطبيق البرنامج وفق الخطوات الآتية:

- توضيح أهداف البرنامج للتلاميذ.
- إجراء اختبار قبلي قبل إجراء الدراسة.
- توزيع تلاميذ العينتين التجريبية والضابطة على مجموعات صغيرة؛ لأن طريقة المجموعات (التعلم التعاوني) من أفضل الأنشطة الصفية في إجراء الألعاب اللغوية (عبد العزيز، ١٩٨٣). وكانت كل مجموعة تتألف من (٤-٦) تلاميذ يجلسون معاً حول طاولة واحدة، وكانت المجموعات غير متجانسة فيما بينها من حيث القدرات، أي أن هناك تفاوت في مستويات التلاميذ، وتم اختيار قائد لكل مجموعة، وتكليفه بمهام تنظيم اللعبة، والقيام بدور الوسيط بين المعلم والتلاميذ.
- الالتزام بتعليم التراكيب اللغوية وفق الخطة التحضيرية للدروس المعدة لهم في هذا البرنامج، مع تأكيد مشاركة التلاميذ ومناقشتهم، وإتاحة الفرصة لهم لتنفيذ تدريبات وأنشطة محددة، وإجراء الألعاب اللغوية وفق الخطوات المرسومة لها.
- تكليف التلاميذ بتنفيذ قسم من التدريبات والنشاطات داخل الصف، وتنفيذ القسم الآخر في البيت.
- تزويد التلاميذ بتغذية راجعة من خلال ما يجري بينهم من مناقشات، وحوارات، وتعليقات، وإجراءات تطبيق الألعاب.
- حصر الأخطاء الشائعة بين التلاميذ، والعمل على تقديم الصورة الصحيحة، وتدريب

التلاميذ عليها.

– حرص الباحث على إثارة التنافس الشريف بين المجموعات، لتحقيق منجزات لغوية مقصودة، وليس بهدف إنزال الهزيمة بالآخر، وتكليف بعض التلاميذ للقيام بدور الحكام والمسجلين.

– تقديم تمارين معينة لتقويم أداء التلاميذ، والتثبت من مدى إتقانهم للتركيب اللغوي.

– إجراء اختبار بعدي بعد الانتهاء من إجراءات الدراسة.

– تصحيح الاختبار البعدي وفقاً لمعايير التصحيح التي اعتمدت في هذه الدراسة.

أما المجموعة الضابطة فقد درّست وفق الطريقة المتبعة والواردة في دليل المعلم، لمادة اللغة العربية للصف الرابع الأساسي للعام الدراسي٢٠٠٣/٢٠٠٤م (الحيادي وآخرون، ١٩٩٥)

زمن تنفيذ البرنامج

استغرق زمن تنفيذ البرنامج التعليمي وتطبيقه على تلاميذ المجموعة التجريبية فصلاً دراسياً واحداً بواقع ٢٥ حصة صفية من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤.

تصحيح التعبير

اعتمد الباحث في تصحيح اختبارات التعبير الشفوي للتلاميذ على معيار تقويم الأداء التعبيري الشفوي للوصول بالتجربة إلى نتائج دقيقة، وللحد من الذاتية التي تتصف بها اختبارات التعبير خاصةً.

استخدم معيار تقويم الأداء التعبيري الشفوي الذي بناه الهاشمي سنة ٢٠٠٣ بعد أن أجري عليه بعض التعديلات من حذف وتغيير وإضافة، بما يتناسب ومستوى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. وقد أفاد الباحث في هذا المجال من بعض الدراسات كدراسة الكلباني (١٩٩٧)، ووائلي (١٩٩٨). وزيادة على ذلك فقد عرض هذا المعيار على مجموعة من ذوي الاختصاص .وبعد أن أخذ بملاحظاتهم أصبح المعيار بصورته النهائية.

صحح الباحث حديث كل تلميذ، (من خلال إعادة سماع التسجيل)، في ضوء هذا المعيار، و أفرد ورقة تصحيح لكل تلميذ، وللتأكد من دقة عملية التصحيح تم إشراك احد الزملاء في تطبيق عينة صغيرة لتصحيح التعبير الشفوي ثم قارن نتائجه مع نتائج الباحث وتأكد من دقة عملية التصحيح.

أما بالنسبة لثبات التصحيح فقد اختار الباحث بطريقة عشوائية حديث عشرة تلاميذ من المجموعتين التجريبية والضابطة بشكل متساو، وصحح أحاديثهم في وقت معين، ثم أعاد تصحيح هذه الأحاديث بعد مرور أسبوعين، واستخرج ثبات التصحيح باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وكان مقداره (٠,٨١). وهو معامل ثبات مقبول في حدود هذه الدراسة.

عرض النتائج

وفيما يلي عرض للبيانات الإحصائية التي جمعت وتم في ضوئها تحليل نتائج هذه الدراسة:

أولاً: نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الأولى

١- النتائج المتعلقة باختبار التراكيب اللغوية

أ- الوصف الإحصائي: قام الباحث بتنظيم درجات التلاميذ على اختبار التراكيب اللغوية في جداول تكرارية لعينة الدراسة بشكل عام، ولأفراد مجموعات الدراسة بشكل خاص.

ويبين الجدول رقم (٣) التوزيع التكراري والنسبة المئوية لدرجات أفراد عينة الدراسة على الاختبار البعدي للأنماط اللغوية، ولأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

الجدول رقم (٣)

التوزيع التكراري و النسبة المئوية لدرجات التلاميذ على الاختبار البعدي للأنماط اللغوية حسب طريقة التدريس

فئة الدرجات	طريقة التدريس				المجموع	
	السائدة		الألعاب اللغوية			
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار الكلي	النسبة
٠ ـ ٤	١	٪٢,٤	٠	٪٠,٠	١	٪١,٢
٥ ـ ٩	٦	٪١٤,٣	١	٪٢,٤	٧	٪٨,٣
١٠ ـ ١٤	٩	٪٢١,٤	٢	٪٤,٧	١١	٪١٣,١
١٥ ـ ٢٠	٢٦	٪٦١,٩	٣٩	٪٩٢,٩	٦٥	٪٧٨,٤
المجموع	٤٢	٪١٠٠	٤٢	٪١٠٠	٨٤	٪١٠٠

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على الاختبار البعدي للأنماط اللغوية حسب مجموعتي الدراسة حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٤).

الجدول رقم (٤)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ على الاختبار البعدي في التراكيب اللغوية حسب طريقة التدريس

طريقة التدريس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطريقة السائدة	٤٢	١٤,١٦٧	٤,٥١٥
طريقة الألعاب اللغوية	٤٢	١٧,٠٧١	٢,١٩١

ب- التحليل الإحصائي: نصت الفرضية المتعلقة بأداء تلاميذ الصف الرابع الأساسي على اختبار التراكيب اللغوية على ما يلي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في اكتساب التراكيب اللغوية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس".

ويبين الجدول رقم (٥) نتائج تحليل اختبار "ت" لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التراكيب اللغوية.

الجدول رقم (٥)

نتائج تحليل اختبار "ت" للفروقات بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة على اختبار التراكيب اللغوية البعدي

طريقة التدريس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
السائدة	١٤,١٦٧	٤,٥١٥	٨٢	٣,٧٥١	٠,٠٠٠ *
الألعاب اللغوية	١٧,٠٧١	٢,١٩١			

* ذات دلالة لإحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥)

يبين الجدول رقم (٥) وجود فروق جوهرية بين الوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية والوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة على اختبار التراكيب اللغوية. فقد كانت هناك فروق ذات دلالة لإحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) بين درجات التلاميذ على اختبار التراكيب اللغوية البعدي؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بطريقة الألعاب اللغوية. وهذا يشير إلى أنه يوجد أثر للبرنامج التعليمي.

ثانياً: نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثانية

أ- الوصف الإحصائي: قام الباحث بتنظيم درجات التلاميذ على اختبار التعبير الشفوي في جداول تكرارية لعينة الدراسة بشكل عام، ولأفراد مجموعات الدراسة بشكل خاص.

ويبين الجدول رقم (٦) التوزيع التكراري والنسبة المئوية لدرجات أفراد عينة الدراسة على اختبار التعبير الشفوي حسب طريقة التدريس.

الجدول رقم (٦)

التوزيع التكراري والنسب المئوية لدرجات أفراد عينة الدراسة على الاختبار البعدي للتعبير الشفوي حسب طريقة التدريس

فئة الدرجات	طريقة التدريس				المجموع	
	السائدة		الألعاب اللغوية			
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار الكلي	النسبة
١٥- ١٩	٥	٥٠٪	٠	٠٪	٥	٢٥٪
٢٠-٢٤	٥	٥٠٪	٩	٩٠٪	١٤	٧٠٪
٢٥ -٣٠	٠	٠٪	١	١٠٪	١	٥٪
المجموع	١٠	١٠٠٪	١٠	١٠٠٪	٢٠	١٠٠٪

* لا توجد درجات أقل من (١٥)

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ على الاختبار البعدي حسب مجموعتي الدراسة ، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على اختبار التعبير الشفوي حسب مجموعتي الدراسة

طريقة التدريس	العدد	الوسط الحسابي *	الانحراف المعياري
الطريقة السائدة	١٠	٢٠,١٠٠	١,٩٣١
طريقة الألعاب اللغوية	١٠	٢٣,٦٦٧	١,٤٣٢

* الدرجة القصوى للاختبار من (٣٠)

ب- التحليل الإحصائي: نصت الفرضية المتعلقة بأداء تلاميذ الصف الرابع الأساسي على اختبارات التعبير الشفوي على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس".

يبين الجدول (٨) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات التلاميذ على الاختبار البعدي للتعبير الشفوي، ولتحديد مستوى الدلالة الإحصائية لتلك الفروقات، تم استخدام اختبار "ت". كما هو موضح في الجدول (٨).

الجدول رقم (٨)

نتائج تحليل اختبار"ت" للفروقات بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة على اختبار التعبير الشفوي البعدي

طريقة التدريس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة " ت" المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
السائدة	٢٠,١٠٠	١,٩٣١	١٨	٤,٦٩٢	*٠,٠٠٠
الألعاب اللغوية	٢٣,٦٦٧	١,٤٣٢			

* ذات دلالة لإحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥)

يتبين من الجدول رقم (٨) وجود فروق جوهرية بين الوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية والوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة على اختبارات التعبير الشفوي، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠،٠٥.) بين درجات التلاميذ على اختبار التعبير الشفوي البعدي؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بطريقة الألعاب اللغوية. وهذا يعني أنه يوجد أثر واضح للبرنامج التعليمي.

ثالثاً: نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثالثة

نصت الفرضية الثالثة المتعلقة بمعرفة مستوى الترابط بين اكتساب التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ على أنه: "لا يوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) بين اكتساب التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى الطلبة".

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على اختبار التراكيب اللغوية البعدي ودرجاتهم على اختبار التعبير الشفوي البعدي، حيث كانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)

معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على اختبار التراكيب اللغوية البعدي ودرجاتهم على اختبار التعبير الشفوي البعدي

معامل الارتباط بين علامات التلاميذ على اختباري التراكيب اللغوية والتعبير الشفوي	قيمة معامل الارتباط	قيمة R^2	مستوى الدلالة الإحصائية
	٠,٧٦٣	٠,٥٨٢	*٠,٠٠٠

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥)

يبين الجدول رقم (٩) أن هناك علاقة إيجابية قوية بين درجات التلاميذ على اختبار

التراكيب اللغوية البعدي ودرجاتهم على اختبار التعبير الشفوي البعدي، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٦٣) وهي قيمة ارتباطية عالية، وكانت قيمة مربع معامل الارتباط (٠,٥٨٢) وهي تدل على نسبة تفسيرية عالية لدرجة ارتباط الدرجات.

مناقشة النتائج:

١- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

أظهرت نتائج تحليل اختبار زتز لاختبار التراكيب اللغوية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست التراكيب اللغوية باستخدام الألعاب اللغوية، والوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست التراكيب اللغوية بالطريقة السائدة. وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

ويرى الباحث أن التوصل إلى هذه النتيجة يرجع إلى اشتمال البرنامج التدريبي على ألعاب متنوعة أتاحت لتلاميذ المجموعة التجريبية المشاركة الفاعلة في تلك الألعاب، فضلاً عن التدريبات والنشاطات التي حفل بها البرنامج، مما أدى إلى أن يسهم ذلك بالنتيجة في تنمية التراكيب اللغوية لدى تلاميذ هذه المجموعة.

كما أن الألعاب اللغوية المدرجة في البرنامج أسهمت بدورها في ترشيد جهد المعلم، وتركيز دوره في مهام محددة، مثل توزيع التلاميذ في مجموعات، وتحديد دور كل منهم، ومتابعة أدائهم وتقويمه، وبالتالي تميز دوره بالحيوية، والتجديد، والتنوع. مما أسهم في تنمية التراكيب اللغوية لديهم، وكان ذلك سبباً في نجاح البرنامج التدريبي وتحقيق أهدافه.

وساهمت الألعاب أيضاً في حصول التفاعل الإيجابي بين التلاميذ؛ لأن اللعبة تتصف باستثارة هذا الجانب في نفس الطالب في هذه السن. وتزيد من رغبتهم في التعلم، وقد أدى ذلك إلى فهم التركيب اللغوي ورسوخه في ذهنه.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى كون البرنامج التدريبي يتصف بجودة مادته، وصياغة مادته صياغة جيدة. وإعداده وفق الأسس العلمية. مما أدى إلى تعامل التلاميذ معه بشكل إيجابي. زيادة على أن التلاميذ بطبيعتهم يميلون إلى كل ما هو جديد، خصوصاً إذا كان التجديد في طرائق التدريس وأساليبه.وهذا ما ينطبق على البرنامج إذ حفل بطريقة تدريس جديدة قائمة على الألعاب اللغوية.

وكذلك فإن اعتماد الألعاب اللغوية في البرنامج على النشاط الجماعي التنافسي أدى إلى زيادة المشاركة الفاعلة في الدرس، إذ كان التنافس شديداً بين التلاميذ أثناء تنفيذ الألعاب اللغوية، وأن الحماس الكبير لديهم نحو اللعب أدى إلى فهم التركيب اللغوي وإتقانه بشكل إيجابي.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي استخدمت الألعاب اللغوية في تدعيم مهارات اللغة المختلفة، مثل دراسة حسن (١٩٩٩) التي بينت نتائجها فاعلية

استخدام الألعاب التعليمية في زيادة تحصيل الطلبة في القواعد النحوية لصالح المجموعة التجريبية. ومع دراسة مطيعة النمرات (١٩٩٥) التي كشفت على أن المجموعة التي درست المفردات بطريقة الألعاب اللغوية كان مستوى تحصيلها أعلى من مستوى تحصيل المجموعة التي درست المفردات بالطريقة السائدة. ومع دراسة عبده (١٩٩٣) التي أظهرت الأثر الإيجابي في استخدام الألعاب اللغوية في تدعيم مهارات التواصل في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

٢- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

وقد أظهرت نتائج تحليل اختبار "ت" لاختبار مهارات التعبير الشفوي على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست مهارات التعبير الشفوي باستخدام الألعاب اللغوية، والوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست مهارات التعبير الشفوي بالطريقة السائدة. وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

وهذه النتيجة تشير إلى فاعلية استخدام البرنامج القائم على الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التعبير الشفوي. ويرى الباحث أن التوصل إلى هذه النتيجة قد يُعزى إلى الأسباب الآتية:

أن النشاطات والتدريبات والألعاب المستخدمة في البرنامج التدريبي دربت تلاميذ المجموعة التجريبية على توظيف اللغة، والتحدث بها مع زملائهم بحرية، وتنمية التفاعل اللفظي، إذ انعكس ذلك إيجابياً على تعبيرهم الشفوي. كما عمل البرنامج على تنظيم المواقف الفردية والجماعية، إذ شجع ذلك التلاميذ على الحديث من دون خوف أو تردد أو ارتباك.

وهناك عامل آخر أدى إلى ارتفاع أداء التلاميذ في مهارات التعبير الشفوي، وهو أن الألعاب اللغوية نشاط من الأنشطة الهادفة وراء تعلم التلاميذ، إذ تجعلهم أكثر فاعلية ومشاركة في الموقف التعليمي، وتضعهم في مواقف تشابه الحياة اليومية، وهذا يشير إلى إن الألعاب اللغوية ذات فعالية في اكتساب مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ.

وهذا يتفق مع وجهة نظر بلقيس ومرعي (٢٠٠١) في أن اللعب الجماعي التعاوني هو استخدام طبيعي وحقيقي للغة، ففي أثنائه يلون الطالب صوته، و ينغم كلماته، ويبني جمله، ويعبر عن أفكاره، ويقلد أنماطاً لغوية للآخرين، وكلما تنوعت الألعاب شجعت على التفاعل اللفظي بين التلاميذ. وهذا يعني أن الألعاب اللغوية وسيلة فعالة في تنمية مهارات التلميذ الشفوية واكتسابها.

كما استخدم الباحث في دروس التعبير الشفوي أسلوب الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة مما أدى إلى استثارة تفكير التلاميذ، وهذا أدى بدوره إلى زيادة قدرتهم على التعبير الشفوي.

٣– مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

أظهرت نتائج تحليل معامل الارتباط بين درجات اختبار التراكيب اللغوية البعدي ودرجات اختبار مهارات التعبير الشفوي البعدي على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست التراكيب اللغوية باستخدام الألعاب اللغوية، والمجموعة الضابطة التي درست التراكيب اللغوية بالطريقة السائدة. وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أثر البرنامج التدريبي الإيجابي الذي اشتمل على الألعاب اللغوية والأنشطة والتدريبات التي أسهمت بشكل كبير في اكتسابهم التراكيب اللغوية التي وفرت لهم العديد من التراكيب اللغوية وتم اختزانها في أذهانهم، وقاموا بتوظيفها عند استعمال مهارات التعبير الشفوي، مما اكسبهم القدرة على التحدث بدون أخطاء لغوية أو نحوية .

وتتفق هذه النتيجة مع وجهة نظر سمك (١٩٩٨) الذي يرى أن التلميذ عندما يسمع جملاً وتراكيب لغوية سليمة من المعلم ومن المنهاج، ويكثر من التدرب عليها فإنها تختزن في ذاكرته، ويستطيع استدعاءها عند الاستعمال الشفوي. وكذلك تتفق هذه النتيجة مع ما نادى به إبراهيم (١٩٧٢) بأن الغاية من تدريس التراكيب اللغوية ليست هدفاً بحد ذاته، بقدر ما هي وسيلة لتنمية مهارات لغوية أخرى من بينها مهارة التعبير الشفوي، فإذا امتلك الطالب تراكيب وأساليب وأنماطاً لغوية صحيحة، فإن حديثه الشفوي سيكون سليماً، وبه انسياب وطلاقة، ويستطيع توصيل رسالته إلى الآخرين.

كما كان للألعاب اللغوية التي تضمنها البرنامج دور في هذه العلاقة، فإن اللعب يؤثر بما يحتويه من مواقف مثيرة ومشوقة في قدرة الطالب على التركيز والانتباه والإدراك والتخيل والابتكار. وتجعله يشعر بالحرية والثقة والقدرة على العمل والإنجاز. وكل هذه الأبعاد أسهمت في تنمية التراكيب اللغوية بشكل عام، وتنمية مهارات التعبير الشفوي بشكل خاص. وتقوية العلاقة الإيجابية بين الطرفين.

وكذلك ساعد الأسلوب الذي تم به تقديم المهارات في اندماج التلاميذ وتفاعلهم مع مهارات التعبير الشفوي، حيث تم عرض وتوضيح متطلبات كل مهارة. وقيام التلاميذ بالتحدث في موضوعات التعبير الشفوي المرتبطة بواقع حياتهم الاجتماعية، قد شجعهم على المشاركة في التعبير دون خجل أو تردد. ولقيام الباحث بتقديم التغذية الراجعة عند الضرورة، والتوجيه والإرشاد والنصح لهم، دور كبير في هذه النتيجة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

١– تصميم ألعاب لغوية لتدريس التراكيب اللغوية المقررة في كتاب "لغتنا العربية" للصف

الرابع الأساسي للفصل الأول.
٢- إعداد بعض الألعاب اللغوية لموضوعات مختارة في اللغة العربية المقررة على الصفوف الأربعة الأولى مرفقة مع دليل المعلم.
٣- عقد دورات لمعلمي اللغة العربية، ممن يدرّسون تلاميذ المرحلة الأساسية لتعريفهم بكيفية تصميم الألعاب اللغوية، وكيفية استخدامها.
٤- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على صفوف دراسية أخرى غير تلك التي أجريت عليها الدراسة.
٥- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على مهارات لغوية أخرى غير(التراكيب اللغوية والتعبير الشفوي).
٦- وضع منهجية لتدريس مهارات التعبير الشفوي في مراحل الدراسة المختلفة في دليل المعلم.

المراجـع

إبراهيم، عبد العليم (١٩٧٢). **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**. مصر:دار المعارف.

ابن جني (١٩٥٢). **الخصائص** (ج١). القاهرة: دار الكتب المصرية.

أبو مغلي، سميح (١٩٩٧). **التدريس باللغة العربية الفصحى لجميع المواد في المدارس**. عمان: دار الفكر.

الببلاوي، فيولا (١٩٧٩). الأطفال واللعب. **مجلة عالم الفكر، ١٠**(٣)،١١١-١٥٢.

البجة،عبد الفتاح حسن (٢٠٠١). **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**. الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

بلقيس، أحمد و مرعي، توفيق (٢٠٠١). **الميسر في سيكولوجية اللعب**، (ط٤). عمان: دار الفرقان.

البوريني، عبد العزيز (١٩٩٢). توظيف اللعب وتمثيل الأدوار في التدريس. **رسالة المعلم، ٣٣** (٤)، ٦٨-٧٧.

جابر، وليد (١٩٩١). **أساليب تدريس اللغة العربية**. (ط٣). عمان: دار الفكر.

جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٣). **اللغة العربية وطرائق تدريسها (١)**. عمان: جامعة القدس المفتوحة.

جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٥). **سيكولوجية اللعب**.عمان: جامعة القدس المفتوحة.

حسن، عمران حسن (١٩٩٩). فعالية استخدام الألعاب التعليمية على تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في تعليم القواعد النحوية . **مجلة كلية التربية، ١٥** (١)، ١-١٤.

حمادي، سعدون (١٩٨٦). **اللغة العربية والوعي القومي: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

حمدان، محمد زياد (١٩٩١). **تصميم وتنفيذ برامج التدريب** . عمان: دار التربية الحديثة.

الحياري، عبد الكريم وأبو صبيح، يوسف وشاهين، يوسف وعيسى، راشد (١٩٩٥). **دليل المعلم إلى كتاب لغتنا العربية للصف الرابع**. عمان: وزارة التربية والتعليم.

خاطر، محمود والحمادي، يوسف والموجود، محمد وطعيمة، رشدي (١٩٨٦). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**. (ط٣)، القاهرة: دار الفكر العربي.

الزعبي، محمد أحمد صالح (٢٠٠٠). **تقويم الاستجابات اللغوية الشفوية الموقفية لدى طلبة الصفين السابع والعاشر الأساسيين في مدارس تربية لواء الرمثا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

سمك، محمد صالح (١٩٩٨). **فن التدريس للتربية اللغوية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

السيد، محمود أحمد (١٩٨٨). **تعلم اللغة بين الواقع والطموح**. دمشق: دار طلاس.

صباريني، محمد سعيد وغزاوي، محمد ذيبان (١٩٨٧). الألعاب التربوية و تطبيقاتها في العلوم. **رسالة الخليج العربي، ١٢١**، ٢١-١٤٥.

طعيمة، رشدي ومناع، محمد (٢٠٠٠). **تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب** القاهرة: دار الفكر.

الطيطي، رياض محمد (٢٠٠٠). **أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة اليرموك، إربد،الأردن.

عبد العزيز، ناصف مصطفى (١٩٨٣). **الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية**. الرياض: دار المريخ.

عبدالعزيز، سيليلي لسيل (١٩٩٢). توظيف اللعب وتمثيل الأدوار في التدريس. **رسالة المعلم، ٣٣** (٤)، ٦٨-٧٧.

عبده، رلى رامز عبد المنعم (١٩٩٣). **أثر استخدام الألعاب اللغوية في تدعيم مهارات التواصل في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى عينة من التلاميذ المبتدئين في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية، عمان،الأردن.

عصر، حسني عبد الباري (١٩٩٧). **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**. القاهرة: دار نشر الثقافة.

عصر، حسني عبد الباري (٢٠٠٠). **فنون اللغة العربية**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

عطا الله ،عبد الحميد زهري سعد (٢٠٠٣). برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى التلاميذ الصف الثالث الابتدائي. **مجلة القراءة والمعرفة، ٢٥**، ١٩٥-٢٣٤.

عليان، أحمد فؤاد محمد (١٩٨٨).**بناء برنامج علاجي لتنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.

عودة، احمد وملكاوي، فتحي (١٩٩٢). **أساليب البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**. إربد: مكتبة الكتاني.

الفريق الوطني (١٩٩١). **منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي**. عمان: وزارة التربية والتعليم.

الكلباني، زوينة سعيد بن راشد (١٩٩٧). **تقويم مهارات التعبير الشفوي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

النمرات، مطيعة محمد (١٩٩٥). **أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة الإنجليزية "بترا" على تحصيل المفردات لدى تلاميذ الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية عمان الكبرى الأولى**. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

وائلي، سعاد (١٩٩٨). **طريقة المناقشة في تدريس الأدب والبلاغة وأثرها في التحصيل والأداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الأدبي**. رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

Chris, B.B. (1980). Stemgo: A word stems game. **Forum, 2,** 45-46.

Conant , S. & Budoff M.(1984). A language training curriculum for severely language – delayed preschool and primary – Grade children , **ERIC, 7** (6),87.

Mark, S. B. (1987). Game for the class room and the English speaking club. **Forum**, **11**, 23 -26.

تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المناطة بهم من وجهة نظرهم ونظر طلابهم

د. محمد حسن العمايرة
كلية التربية
جامعة الاسراء الخاصة - الأردن

96
المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام المناطة بهم من وجهة نظرهم ونظر طلابهم

د. محمد حسن العمايرة
كلية التربية
جامعة الاسراء الخاصة - الأردن

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة لمهامهم التعليمية من وجهة نظرهم ونظر طلبتهم. ولتحقيق ذلك تمَّ توزيع استبانة على عينة الدراسة المكونة من (٥٩) عضو هيئة تدريس و (٢٧١) طالباً وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

١- جاء تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس لأنفسهم على مجالات الدراسة الأربعة مرتفعاً، بينما جاء تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم التعليمية قريباً من درجة الحياد.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس لأنفسهم وتقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس ولصالح أعضاء هيئة التدريس.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير الجنس.

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ونظر الطلبة، وذلك على النحو التالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كليتي الآداب وكلية التربية على مجال الدراسة الأول ولصالح كلية التربية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كليتي الآداب والحقوق على المجال نفسه لصالح الحقوق.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كليتي الآداب والحقوق على مجالي الدراسة الثالث والرابع ولصالح كلية الحقوق.

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية مجالات الدراسة الأربعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٤/١٠   * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/١٠/٢٣

97
المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

Estimating Faculty Members Performance for their Duties at Al-Isra University from their Own Point of Views and their Students

Dr. Mohamad H. Al-Amayreh
College of Education
Al-Isra University- Jordan

Abstract

The purpose of this study was to estimate the performance of the faculty members at Al-Isra University for their teaching duties from their own point of view and their students. A questionnaire was distributed to (59) faculty members and (271) students. The results were as follows:

1- Evaluation of the faculty members on the four domains was rather high for themselves; where as the students' evaluation was closer to the neutral.

2- There is the statistically significant difference between the evaluation of the faculty members for themselves and the students' in favor of the faculty members.

3- None statistically significant difference according to gender on the evaluation of the students to the faculty members performance.

4- There is statistical significance on the degree of evaluation of both the faculty members and the students on the performance of the faculty members. Turkey's Test showed that there was statistically significance between the faculty members of Faculty of Arts and Faculty of Education on the first domain of the study in favor of the faculty members of Education. Also there was statistically significance between the Faculty of Law on the same domain in favor of the Faculty of Law.

5- There is statistically significance on the importance of the domains of the study from the viewpoint of both the faculty members and the students.

98
المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المناطة بهم من وجهة نظرهم ونظر طلابهم

د. محمد حسن العمايرة
كلية التربية
جامعة الاسراء الخاصة - الأردن

المقدمة

كانت الجامعات ولا زالت تتبوأ مكان الصدارة، حيث تُعدُّ المنبر الذي تنطلق منه توجهات وآراء وتوصيات المفكرين والعلماء، ورواد الإصلاح والتطور في مجالات الحياة المختلفة، فهي مراكز إشعاع لكل جديد من الفكر والمعرفة. وبمقدار كفاءة التعليم الجامعي يكون تقدم المجتمع ورقيه، من منطلق أن من مهامها الرئيسة إعداد الكوادر المؤهلة لتسلّم مراكز العمل والبناء في مختلف المجالات والأنشطة الاجتماعية .

ويعتمد نجاح أي تعليم جامعي على مدى ما يتوافر له من عناصر جيدة من أعضاء هيئة التدريس، فلا يوجد كيان للجامعات دون الهيئات التدريسية، حيث يعد عضو هيئة التدريس في الجامعة الطاقة المحركة لمؤسسة الجامعة، والعنصر الأساسي في العملية التعليمية/التعلّمية، وقد أكدّ ماك جونجل وآخرون (Mc Gonigle, Mostrain, Faruas, Eggers & Shoop, 2002) أن الاحتفاظ بأعضاء هيئة التدريس وتعيين أعضاء جدد على مستوى عالٍ من الجدارة هو المحور الأساس لعمل معظم الأدوار في الجامعة في ظل التنافس للحصولً على جودة علمية عالية" حيث أصبح من الواضح أن الدور الأكاديمي للجامعات لم يعد يقتصر على التدريس وواجباته، وإنما أصبح يشمل بالإضافة إلى ذلك جميع الجوانب الأكاديمية بما فيها البحث العلمي وخدمة المجتمع المحلي، وقد ذكر راشد (١٩٨٨) "بأنه يمكن تحديد أهداف أساسية عامة تحاول كل جامعة تحقيقها وهي: تطوير العلم، ونشر العلم والمعرفة، والمشترك بين هذه الأهداف هو العلم، وبهذا فإن العلم والجامعة صنوان متلازمان لا يمكن لأحدهما أن يتخلَى عن الآخر، فلا جامعة بدون علم أو بحث علمي".

وقد أشارت نتائج الدراسات التي تناولت صفات المعلم الفعّال، دراسة قاضي، (١٩٨٣)، ودراسة عيسوي (١٩٨٤)، ودراسة عفيفي (١٩٨٥)، ودراسة الزبيدي والدوري، (١٩٨٥) ودراسة بولاك وميلر (Pollack & Miller,1980)، إلى أن المعلم الفعّال يجب أن يمتلك الكفايات التدريسية. ومن هذه الكفايات: الوضوح في عرض الدرس، إيصال المعلومات بسهولة ويسر، استخدام طرق تدريس متنوعة، الطلاقة والجدية

والحماس للتدريس، استثارة استجابات المتعلمين، تنويع الأنشطة التي يقوم بها المعلم، إشراك التلاميذ في الموقف التعليمي/التعلمي، عدم الاستهزاء والسخرية من إجابات الطلبة، التمكن من المادة الدراسية، التنويع في الأسئلة، مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، إدارة الصف، فهم حاجات ورغبات الطلبة، حب المدرس لمهنته، الشخصية الجذابة، العدالة في معاملة الطلبة، تفهّم مشاكل الطلبة والمساعدة في حلها، العطف على الطلبة، احترام شخصية الطالب، تقويم الدرس باستمرار، عدم التحيز والموضوعية عند تقويم الطلبة. مساعدة الطلبة في بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، مساعدة الطلبة في التغلب على مشاكلهم السلوكية والتحصيلية، تشجيع الطلبة على المثابرة والنجاح. الاطلاع على ما يستجد في مجال تخصصه، الإخلاص في العمل، تقبل آراء الطلبة واحترامها، وضوح الأسئلة الصفية، المظهر اللائق، الاتزان في المواقف.

وقد أشارت نتائج بعض هذه الدراسات إلى وجود اقتران إيجابي بين بعض الكفايات التدريسية والتدريس الفعّال وزيادة التحصيل الدراسي للطلبة.

ونظراً لأهمية الدور الملقى على عاتق عضو هيئة التدريس الجامعي يصبح من الضروري مراجعة هذا الدور كما يؤديه عضو هيئة التدريس، وملاحظته وتقويمه سواء من قبل طلبته أو رؤسائه، أو أن يقوم عضو هيئة التدريس بتقويم نفسه ذاتياً سواء من خلال التسجيلات أو التصوير أو الإجابة على استبانات تخدم الهدف، وأشار الشامي (١٩٩٤) إلى أن تقويم عضو هيئة التدريس لنفسه ذو أهمية كبيرة في تطوير أدائه لعمله على الوجه المطلوب. وبالإجمال فإن استعمال أسلوب التقويم مفيد لأعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، وفي تزويدهم بتغذية راجعة نحو تدريسهم" (Marsh, 1984).

ومع أن معظم الجامعات تستخدم أسلوب التقويم لأعضاء هيئة التدريس فقد ظهرت اختلافات في أسلوب التقويم، فبعض الجامعات تعتمد على الطلبة في تقويم أداء مدرسيها، ومن الدراسات التي اعتمدت على تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس، دراسة الخطيب (١٩٨٨) ودراسة وطفة (١٩٩٣) ودراسة الأغبري (١٩٩٨) ودراسة الجفري (٢٠٠٢) ودراسة العمايرة (٢٠٠٣)، وبعضها يستخدم وسائل متعددة في عملية التقويم، وانعكس ذلك بتفاوت على وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، فهناك من عارض أن يقوم الطلبة بتقويم أدائهم، من منطلق أن الطلبة ليس لديهم القدرة للحكم على بعض الممارسات التدريسية، ولأن تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس يتأثر بعوامل كثيرة، وبذلك يكون تقويمهم غير موضوعي، وقد أكدّ ذلك مكمارتن ورتش (Mcmartin & Rich, 1979) حيث ذكرا: "أن الطلبة لا يتوافر لديهم النضج والخبرة للقيام بمهمة تقويم أعضاء هيئة التدريس". وقد قام إلموني وهكسنر (Alemoni & Hexner,1980) بدراسة مسحية شملت الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين تحصيل الطالب الأكاديمي وتقويمه لأداء عضو هيئة التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة: " إن (٤٤٪) من الدراسات السابقة أظهرت

نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين درجات الطلبة وتقديراتهم لأعضاء هيئة التدريس".

وهناك من يعد أن تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس أمراً مقبولاً، فقد ذكر العضايلة والمحارمة (١٩٩٨) أن عضو هيئة التدريس من أكبر الأطراف في العملية التدريسية، إلا أنه ليس المحور الوحيد لنجاحها، والطالب هو المعني المباشر بنتائج عملية التقويم، وإن من حق الطلبة تقويم مهام أعضاء هيئة التدريس؛ لكونهم العملاء المباشرين للجامعة، فالجامعة تستمد شرعيتها ومبررات وجودها من خلال تقديم خدماتها للطلبة.على اعتبار أن سلوكيات أعضاء هيئة التدريس داخل قاعة المحاضرات لها أهمية خاصة والتي يمكن تشجيعها، فتزوده لاحقاً بتغذية راجعة، وذلك لإجراء عمليات التحسين والتطوير للأداء التدريسي، "إذ إن سلوكيات أعضاء هيئة التدريس يمكن اعتبارها موجهاً ومحركاً رئيساً، ونقطة مباشرة لبناء العلاقة التربوية بين الأساتذة وطلبتهم في الجامعة، وهي بالتالي يمكن اعتبارها ذات الأثر الأقوى في تطوير وإحداث التغيير في الطلبة الجامعيين، وبدرجة أكثر من غيرها من الخصائص الأخرى لعضو هيئة التدريس" (الجفري، ٢٠٠٢).

وقد أكّدت هذه النتيجة دراسة ماكيشي (Mc keachie, 1979) حيث أظهرت نتائجها أن الأساتذة يغيرون من سلوكهم التدريسي بشكل إيجابي نتيجة لتقويم الطلبة لهم، ولكن لا يفعل كل الأساتذة ذلك، وإن الأساتذة الذين يتغير سلوكهم إيجابياً هم الذين يكون تقويم تدريسهم حول المعدل تقريباً، أما الذين يكون تقويم تدريسهم متدنياً فلا يغيرون من سلوكهم. ومن الدراسات التي استخدمت أكثر من مصدر لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس دراسة الشامي (١٩٩٤)، دراسة آل ناجي (١٩٩٩).

وهناك دراسات أشارت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية وذات دلالة إحصائية بين تقويم الطلبة للتدريس وتحصيلهم الأكاديمي ومن هذه الدراسات دراسة كوهن (Cohen,1981) ومارش (Marsh,1980). وهناك اتفاق بين تقويم الطلبة مع تقويم الخبراء، وكذلك مع تقويم أعضاء الهيئة التدريسية لأنفسهم ميري (Murray, 1984)، وقد جاءت نتائج دراسة الشامي متفقة مع نتائج دراسة ميري، حيث أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على درجة توفر الصفات الشخصية في عضو هيئة التدريس، بين آراء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس أنفسهم، كما أن معظم الكفايات المتعلقة بالتعاون مع الطلبة وحفزهم على الدراسة لم تتوفر في أعضاء هيئة التدريس حسبما يراه كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس أنفسهم، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى قيام أعضاء هيئة التدريس بواجبهم التدريسي، أي أن الكفايات المرتبطة بالأداء التدريسي لا تتوافر في أعضاء هيئة التدريس.

ومع استمرار التوسع في استخدام أسلوب تقويم الطلبة لأداء أعضاء الهيئات التدريسية، لا يزال هذا الموضوع موضع خلاف وجدل بين الباحثين، وجامعة الإسراء الخاصة شأنها شأن الجامعات الأخرى في استخدام أسلوب تقويم الطلبة لأداء أعضاء الهيئة التدريسية، ومع أن الهدف هو تزويد أعضاء هيئة التدريس بالتغذية الراجعة لممارساتهم التدريسية

والسلوكية، فإن اتجاهاتهم نحو ذلك كانت حيادية (العمايرة، ٢٠٠٣). من منطلق أن نظرة أعضاء الهيئات التدريسية لا تزال تنظر إلى عملية تقويم الطلبة لأدائهم بأنه مرتبط بمبدأ المحاسبة، وهنا يتوجب على إدارة الجامعة أن تبين لأعضاء هيئة التدريس والطلبة، بأن الهدف من عملية التقويم هو عدها أحد المصادر التي يمكن الاستعانة بها عند إصدار الأحكام المتعلقة بعضو هيئة التدريس، وكذا الكشف عن النواحي السلبية لدى عضو هيئة التدريس لتلافيها والنواحي الإيجابية لتعزيزها وتعميمها.

وجاءت الدراسة الحالية مستخدمة أكثر من مصدر لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل عام وفي أربع كليات من كليات الجامعة السبعة، لتزويد أعضاء هيئة التدريس بتغذية راجعة، ولمراجعة أعمالهم وممارساتهم في ضوء ملاحظات وفقرات المقياس الذي أعدّ لهذه الغاية، والذي اشتمل على المجالات التالية: التخطيط للموقف التعليمي/ التعلمي، تنفيذ الموقف التعليمي/ التعلمي، تقويم الموقف التعليمي/ التعلمي، العلاقات الإنسانية مع الطلبة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم من وجهة نظرهم ونظر طلابهم، وكذلك معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم من وجهة نظرهم ونظر طلابهم، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم، تبعاً للمتغيرين: النوع، نوع الكلية.

أسئلة الدراسة

سيتم تحقيق أهداف الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن لأدائهم، للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم؟

٢- ما درجة تقدير طلاب جامعة الإسراء الخاصة بالأردن لأداء أعضاء هيئة التدريس للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم؟

فرضيات الدراسة

سعت الدراسة كذلك إلى التحقق من الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: وتنص الفرضية الأولى على أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم، من وجهة نظرهم ونظر طلابهم."

الفرضية الثانية: وتنص الفرضية الثانية على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم، من وجهة نظر طلابهم تعود لمتغير النوع"

الفرضية الثالثة: وتنص الفرضية الثالثة على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم، من وجهة نظرهم، تعود لمتغير النوع."

الفرضية الرابعة: تنص الفرضية الرابعة على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم، من وجهة نظر أفراد العينة، تعود لمتغير الكلية."

الفرضية الخامسة: تنص الفرضية الخامسة على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أهمية مجالات الدراسة من وجهة نظر أفراد العينة (أعضاء هيئة التدريس- الطلاب)."

أهمية الدراسة

يتوقع أن تسهم نتائج الدراسة الحالية بالآتي:

١- ستكشف نتائج الدراسة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بعض القصور في أدائهم مما يشكل لهم تغذية راجعة لتلافي هذا القصور تلقائياً، أو من خلال مطالبتهم إدارة الجامعة بعقد ورشات عمل أو ندوات تتعلق بقضايا معينة.

٢- ستفيد نتائج هذه الدراسة في تعزيز الجوانب الإيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس.

٣- إفادة أعضاء هيئة التدريس من بعض المهمات الفرعية المتعلقة بمهامهم، والواردة في فقرات المقياس.

٤- من المتوقع أن تكشف نتائج هذه الدراسة بعض المشكلات الحادة التي تحتاج إلى تعمق في البحث والتقصي، والتي قد تدفع أصحاب القرار التربوي في الجامعة إلى الإيعاز بإجراء دراسات متعمقة وشاملة في الجامعة.

محددات الدراسة

عند تعميم نتائج هذه الدراسة يجب أخذ المحددات التالية بعين الاعتبار:

- تتحدد نتائج هذه الدراسة بالعينة التي تناولتها الدراسة والمتمثلة بأعضاء هيئة التدريس، والطلبة في أربع كليات بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن.
- تتحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة لمهامهم التعليمية/ التعلمية من وجهة نظرهم ونظر طلابهم.
- تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأداة المستخدمة للكشف عن درجة تقدير أداء أعضاء هيئة

التدريس لمهامهم التعليمية/ التعلمية من وجهة نظرهم ونظر طلابهم.

مصطلحات الدراسة

– **الأداء:** ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرة الفرد أو عدم قدرته على أداء عمل ما (اللقاني والجمل، ١٩٩٩).

ويقصد بالأداء في هذه الدراسة، درجة قيام عضو هيئة التدريس بتنفيذ المهام التعليمية/ التعلمية المناطة به، وما يبذله من ممارسات وأنشطة وسلوكيات تتعلق بمهامه، ومدى تقديره وتقدير الطلبة لقيامه بهذه المهام استناداً إلى فقرات أداة الدراسة الحالية.

– **مهام أعضاء هيئة التدريس:** يقصد بمهام عضو هيئة التدريس في هذه الدراسة، قيام عضو هيئة التدريس بالأنشطة والإجراءات والمهارات والسلوكيات اللازمة للمهام التعليمية/ التعلمية التالية: التخطيط للموقف التعليمي/ التعلمي، تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي، تقويم الموقف التعليمي/التعلمي، التواصل الإنساني مع الطلبة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة في الكليات الأربعة التالية: العلوم التربوية، الآداب، الحقوق، العلوم الإدارية والمالية، ومن المتفرغين تفرغاً كاملاً في الجامعة خلال الفصل الثاني ٢٠٠٤/٢٠٠٥، والبالغ عددهم (١٣٨) عضو هيئة تدريس، منهم (٢٣) إناث، وكذلك طلبة البرنامج الصباحي في الكليات الأربعة، والبالغ عددهم (٢٦٧١) طالباً وطالبة، منهم (١٩٦٤) طالبة.

وقد تم اختيار العينة عشوائياً على أن تكون نسبة الإناث ممثلة في العينة، وقد تم توزيع الاستبانة على (٧٣) عضو هيئة تدريس و (٣١٠) طالباً وطالبة من مستوى السنة الرابعة وذلك لكونهم أكثر قدرة وخبرة ودراية بتقدير أداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم التعليمية/ التعلمية، واستجاب منهم (٥٩) عضو هيئة تدريس، أي بنسبة استجابة (٨٠,٨ ٪)، واستجاب من الطلبة (٢٧١) طالباً وطالبة، أي بنسبة استجابة (٨٧,٤ ٪) والجدول رقم (١) يبين ذلك.

الجدول رقم (١)

يبين توزيع أفراد العينة تبعاً للكلية والنوع (أعضاء هيئة التدريس، والطلبة)

النوع	أعضاء هيئة التدريس					الطلـــبة				
الكلية	أفـــراد العينة			المجتمع الأصلي	النسبة	أفـــراد العينة			المجتمع الأصلي	النسبة
	ذكور	إناث	المجموع			ذكور	إناث	المجموع		
العلوم التربوية	٩	٤	١٣	٢١	٦١,٩٪	٣٩	٢٩	٦٨	٤٠٧	١٦,٧٪
الحقـوق	٨	١	٩	١٨	٥٠ ٪	٢١	٤٠	٦١	٤٠٥	١٥ ٪
الآداب	١٠	٩	١٩	٤٨	٣٩ ٪	٣٤	٣٣	٦٧	٥٤٧	١٢,٢٪
العلـــوم الإدارية والمالية	١١	٧	١٨	٥١	٣٥ ٪	٣٩	٣٦	٧٥	١٣١٢	٥,٧ ٪
المجموع	٣٨	٢١	٥٩	١٣٨	٤٢,٧٪	١٣٣	١٣٨	٢٧١	٢٦٧١	١٠,١٪

أداة الدراسة

تم بناء وتطوير استبانة لغايات الدراسة الحالية، بوصفها أداة لقياس "درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة لمهامهم التعليمية/ التعلمية من وجهة نظرهم ونظر طلبتهم"، وقد اعتمد الباحث في إعداد هذه الاستبانة على الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، ومن خلال طرح سؤال مفتوح يتعلق بالمهام التعليمية/ التعلمية لعضو هيئة التدريس، تم طرحه على "٢٥"عضو هيئة تدريس في جامعة الإسراء الخاصة، وكذلك استعان الباحث بالأدوات المستخدمة في دراسة كل من: عودة وصباريني (١٩٩٠) والشامي (١٩٩٤) والجفري (٢٠٠٢)، وقد تألفت الاستبانة في صورتها الأولية من (٧٢) فقرة، موزعة على أربعة مجالات.

صدق الأداة

وللتحقق من الصدق الظاهري تم عرض الاستبانة على (٥) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية، وطلب منهم تحكيمها في ضوء الغرض من الدراسة، وأخذ الباحث بملاحظات المحكمين، وأصبحت الاستبانة تتألف في صورتها النهائية من (٦٧) فقرة موزعة على أربعة مجالات على النحو الآتي:

القسم الأول: تناول المتغيرات المستقلة للدراسة.

القسم الثاني: ويشمل المجالات التالية:

المجال الأول: يتعلق بالتخطيط للموقف التعليمي/ التعلمي ، ويشتمل على (٩) فقرات.

المجال الثاني: يتعلق بتنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي، ويشتمل على (٣٣) فقرة.

المجال الثالث: يتعلق بتقويم الموقف التعليمي/التعلمي، ويشتمل على (١٣) فقرة.

المجال الرابع: يتعلق بالعلاقات والتواصل الإنساني مع الطلبة، ويشتمل على (١٢) فقرة.

ثبات الأداة

وللتحقق من ثبات الأداة تم تطبيقها الأداة على عينة استطلاعية قوامها (١٠) من أعضاء هيئة التدريس و (٤٠) طالباً وطالبة من طلبة البرنامج الصباحي في الكليات الأربع المشمولة في الدراسة، وطلب منهم الإجابة عن فقرات الاستبانة ذات الخمسة تقديرات وأعيد تطبيقها على نفس العينة بعد ثلاثة أسابيع، وتم حساب معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (٠,٩٧) وعد هذا المعامل كافياً لأغراض الدراسة الحالية، وللتوصل إلى دلالات ثبات كل مجال من مجالات الدراسة، وثبات الأداة الكلي تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للأداة وبين كل مجال من مجالات الدراسة الأربعة والجدول رقم (٢) يبين معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال على حدة وللأداة ككل.

الجدول رقم (٢)

قيم معاملات ثبات أداة الدراسة ومجالاتها الأربعة محسوبة بطريقة ألفا كرونباخ

المجال	قيم الثبات (ألفا كرونباخ)	عدد الفقرات
- التخطيط للموقف التعليمي/ التعلمي	٠,٨٧	٩
- تنفيذ الموقف التعليمي / التعلمي	٠,٨٠	٣٣
- تقويم الموقف التعليمي / التعلمي	٠,٨٢	١٣
- التواصل الإنساني مع الطلبة	٠,٩٢	١٣
الكلــي	٠,٩٧	٦٧

يتبين من الجدول رقم (٢) أن معامل ثبات الأداة ككل كان مرتفعاً حيث بلغ (٠,٩٧)، وكذلك بالنسبة إلى ثبات مجالات الدراسة الأربعة المكونة لأداة الدراسة، إذ تراوحت معاملات الفا كرونباخ بين (٠,٨٠ -٠,٩٢) وقد أعطيت الأوزان التالية لاستجابات أفراد العينة على الاستبانه على النحو التالي: دائماً (٥)، غالباً (٤)، أحياناً (٣)، نادراً (٢)، مطلقاً (١). وحددت العلامة المحك التي تمثل المستوى المقبول للأداء على كل فقرة أو على المجال ككل بـ (٣,٥) والتي تقابل (٧٥٪) من العلامة الكلية ، فإذا زاد المتوسط المحسوب لاستجابات أفراد العينة عن العلامة المحك (٣,٥) فان ذلك يدل على أن أداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم التعليمية /التعلمية مقبولا، وإذا قل المتوسط المحسوب عن العلامة المحك فإن ذلك يشير إلى تدني الأداء .

الإجراءات الميدانية

تمّ استخدام الإجراءات التالية:

– تحديد مجتمع الدراسة وعينتها من أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الكليات التالية: الآداب، العلوم التربوية، العلوم الإدارية والمالية، الحقوق. وقد شكلت عينة أعضاء هيئة

التدريس ما نسبته (٤٢,٧٪) من المجتمع الأصلي لأعضاء هيئة التدريس، وشكلت عينة الطلبة ما نسبته (١٠,١٪) من المجتمع الأصلي للطلبة.
– بناء أداة الدراسة التي اشتملت في صورتها الأولية على (٧٢) فقرة موزعة على أربعة مجالات.
– تمَّ عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على لجنة من المحكمين لتحديد مدى صدقها وتمَّ الأخذ بملاحظات المحكمين، وأصبحت الاستبانة تتألف في صورتها النهائية من (٦٧) فقرة موزعة على أربعة مجالات.
– تمَّ التأكد من ثبات الأداة، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية تتألف من (١٠) من أعضاء هيئة التدريس و(٤٠) طالباً وطالبة، وإعادة الاختبار بعد ثلاثة أسابيع، وتمَّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج معامل الثبات ، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (٩٧,٢١).
– تمَّ توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة بجامعة الإسراء الخاصة، وتمَّ الاستعانة برؤساء الأقسام في الكليات الأربعة، في جمع الاستبانات وإعادتها للباحث، وقد بلغت نسبة الاستبانات المسترجعة من عينة أعضاء هيئة التدريس (٨٠,٨٪)، وبلغت نسبة استجابة أفراد العينة من الطلبة (٨٧,٤٪).

الأساليب الاحصائية

تم استخدام البرنامج الاحصائي (SPSS) لتحليل البيانات، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والتكرارات والانحراف المعياري، واختبار (ت) الإحصائي لمعرفة الفروق بين المتوسطات لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجالات الدراسة الأربعة، من أجل اختبار فرضيات الدراسة: الأولى، والثانية، والثالثة.

وتمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار فرضية الدراسة الرابعة، وتمَّ استخدام اختبار فردمان Friedman Test لمعرفة الفروق بين متوسطات العينات غير المستقلة، من أجل اختبار فرضية الدراسة الخامسة. وقد تمَّ استخدام اختبار توكي Test Tukey للمقارنات البعدية للمتوسطات، للكشف عن الفروق بين المتغيرات وفيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة تبعاً لأسئلتها وفرضياتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

السؤال الأول: ونص السؤال الأول على "ما درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن لأدائهم للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم؟"

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات مجالات الدراسة الأربعة، والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الدراسة الأربعة

المجـالات	عدد الفقرات	أعضاء هيئة التدريس ن (٥٩)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط للموقف التعليمي التعلمي	٩	٤,٥٥	٠,٥٢٥
تنفيذ الموقف التعليمي التعلمي	٣٣	٤,٤٦	٠,٤٤٣
تقويم الموقف التعليمي التعلمي	١٣	٤,٦١	٠,٤٢١
التواصل الإنساني	١٢	٤,٤٦	٠,٤٩٦
الكلـي	٦٧	٤,٥٢	٠,٣٩١

يتبين من خلال الجدول رقم (٣) ما يلي:

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة لأدائهم للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم على مجالات الدراسة الأربعة [التخطيط للموقف التعليمي/ التعلمي، تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي، تقويم الموقف التعليمي/التعلمي، التواصل الإنساني] (٤,٥٢) من حد أعلى بلغ (٥) درجات، أي بنسبة (٩٠,٥٪) وبانحراف معياري بلغ (٠,٣٩١)، وهذه الدرجة من التقويم تفوق الدرجة المحك (٣,٥) التي اعتمدت في هذه الدراسة للحكم على درجة أداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم التعليمية/ التعلمية.

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لأدائهم على مجال الدراسة الأول (التخطيط للموقف التعليمي/ التعلمي) (٤,٥٥) بانحراف معياري مقداره (٠,٥٢٥) وهذه الدرجة تفوق كثيراً الدرجة المحك (٣,٥)، وقد جاء تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس لأنفسهم على الفقرات التالية مرتفعة: فقرة رقم (١، ٢، ٣، ٧، ٤، ٦).

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لأدائهم على مجال الدراسة الثاني [تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي] (٤,٤٦٨) ، بانحراف معياري (٠,٤٤٣) وبذلك جاء تقويم أعضاء هيئة التدريس لأدائهم على مجال الدراسة الثاني يفوق كثيراً الدرجة المحك، وقد

جاء تقويمهم لأدائهم على الفقرات التالية مرتفعاً: فقرة رقم (١٧، ١٢، ٢٦، ١٥، ١٦).
- بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لأدائهم على مجال الدراسة الثالث [تقويم الموقف التعليمي/التعلمي] (٤,٦١٠)، بانحراف معياري (٠,٤٢١) وبذلك جاء تقويم أعضاء هيئة التدريس لأدائهم على مجال الدراسة الثالث مرتفعا، ويفوق الدرجة المحك، وجاء تقويمهم لأدائهم على الفقرات التالية مرتفعاً: فقرة رقم (٥٣، ٥٤، ٥٥ ، ٤٦، ٤٥) .
- بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لأدائهم على مجال الدراسة الرابع [التواصل الإنساني] (٤.٤٦٨)، بانحراف معياري (٠,٤٩٦) أي أن تقويم أعضاء هيئة التدريس لأدائهم على مجال الدراسة الرابع يفوق الدرجة المحك، وجاء تقويمهم على الفقرات التالية مرتفعاً: فقرة رقم (١ ، ٦٢، ٦١، ٦٣، ٦٤) .

السؤال الثاني: ونص السؤال الثاني على "ما درجة تقدير طلاب جامعة الإسراء الخاصة بالأردن لأداء أعضاء هيئة التدريس للمهام التعليمية/التعلمية المناطة بهم؟ "

للإجابة عن السؤال الثاني تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على فقرات مجالات الدراسة الأربعة، والجدول رقم (٤) يبين ذلك:

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على مجالات الدراسة الأربعة

المجـالات	عدد الفقرات	الطلبة ن (٢٧١)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تخطيط الموقف التعليمي/التعلمي	٩	٤,٠٧	٠,٥٨٨
تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي	٣٣	٣,٧٠	٠,٦١٥
تقويم الموقف التعليمي/التعلمي	١٣	٣,٧٥	٠,٦٥١
التواصل الإنساني	١٢	٣,٧٠	٠,٨٢٦
الكلي	٦٧	٣,٨١	٠,٥٧٢

يتبين من الجدول رقم (٤) ما يلي:

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تقدير الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم التعليمية على مجالات الدراسة الأربعة [المقياس الكلي] (٣,٨١٠) من حد أعلى بلغ (٥) درجات، أي بنسبة (٧٦,٢٪)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٥٧٢) وهذه الدرجة من التقويم تفوق قليلاً الدرجة المحك (٣,٥).

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تقدير الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس على المجال الدراسي الأول [التخطيط للموقف التعليمي/التعلمي] (٤,٠٧) بانحراف معياري (٠,٥٨٨)، وقد جاء تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس على الفقرات التالية يفوق العلامة المحك: فقرة (١، ٢، ٧، ٣، ٥)، أما الفقرات التي تقل عن العلامة المحك: فهي فقرة رقم (٦).

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تقدير الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس على مجال الدراسة الثاني [تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي] (٣,٧٠) بانحراف معياري (٠,٦١٥)، وقد جاء تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس على الفقرات التالية مرتفعاً ويفوق العلامة المحك: فقرة رقم (١، ١٦، ١٥، ١٧، ١٢)، أما الفقرات التي تقل عن العلامة المحك فهي: فقرة رقم (٢٨ ، ٤٢ ، ٢٠ ، ٤٠ ، ١٩).

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تقدير الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس على مجال الدراسة الثالث [تقويم الموقف التعليمي/التعلمي] (٣,٧٥٠) بانحراف معياري (٠,٦٥١)، أي أن تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس على هذا المجال جاء محايداً، وجاء تقويمهم على الفقرات التالية يفوق الدرجة المحك: فقرة رقم (٥٤، ٥٣، ٥٥، ٥٠) ، وجاء تقويمهم منخفضاً على الفقرات التالية: فقرة رقم (٤٤، ٤٩، ٤٥ ، ٤٧، ٤٨).

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تقدير الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس على مجال الدراسة الرابع [التواصل الإنساني] (٣,٧٠) بانحراف معياري (٠,٨٢٦)، أي أن تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس على هذا المجال جاء قريباً من الدرجة المقبولة (المحك). وجاء تقويمهم لأداء أعضاء هيئة التدريس مرتفعاً على الفقرات التالية: فقرة رقم (٥٦، ٥٧، ٥٩، ٥٨)، ومنخفضاً على الفقرات التالية: فقرة رقم (٦٠ ، ٦٢ ، ٦٦ ، ٦٧).

ثانياً النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: ونصت الفرضية الأولى على "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية /التعلمية المناطة بهم، من وجهة نظرهم ونظر طلابهم."

ولاختبار الفرضية الأولى من فرضيات الدراسة، تم استخدام الإحصائي (ت) للفروق بين المتوسطات لاستجابات أفراد العينة (أعضاء هيئة التدريس والطلبة) على فقرات مجالات الدراسة، والجدول رقم (٥) يبين ذلك.

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)لاستجابات أفراد العينة على مجالات الدراسة الأربعة

المجالات	أعضاء التدريس ن(٥٩)		الطلبة ن (٢٧١)		(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التخطيط للموقف التعليمي/التعلمي	٤,٥٥	٠,٥٢٥	٤,٠٧	٠,٥٨٨	٥,٧٤	٠,٠٠٠
تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي	٤,٤٦	٠,٤٤٣	٣,٧٠	٠,٦١٥	٩,٠٢	٠,٠٠٠
تقويم الموقف التعليمي/التعلمي	٤,٦١	٠,٤٢١	٣,٧٥	٠,٦٥١	٩,٦٩	٠,٠٠٠
التواصل الإنساني	٤,٤٦	٠,٤٩٦	٣,٧٠	٠,٨٢٦	٦,٨٠	٠,٠٠٠
الكلي	٤,٥٢	٠,٣٩١	٣,٨١	٠,٥٧٢	٩,١٢	٠,٠٠٠

يتبين من الجدول رقم (٥) أن قيمة (ت) المحسوبة على مجال التخطيط للموقف التعليمي/التعلمي (٥,٧٤٢) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α = (٠,٠٠١)، ويدل ذلك على وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة على هذا المجال ولصالح أعضاء هيئة التدريس، حيث كان تقويم أعضاء هيئة التدريس لأدائهم أعلى من تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس على هذا المجال.

ويظهر من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٠١) على مجال الدراسة الثاني (تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي) ولصالح تقويم أعضاء هيئة التدريس لأدائهم، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسطين (٩,٠٢)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٠١).

وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٠١) على مجال الدراسة الثالث (تقويم الموقف التعليمي/التعلمي) ولصالح تقويم أعضاء هيئة التدريس لأدائهم، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسطين (٩,٦٩)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٠١).

وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة على مجال الدراسة الرابع (التواصل الإنساني) (٦,٨٠١) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٠١)، ويدل ذلك على وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة على هذا المجال ولصالح تقويم أعضاء هيئة التدريس لأدائهم على هذا المجال.

وكذلك بلغت قيمة (ت) المحسوبة على المقياس ككل (٩,١٢) وهي قيمة ذات دلالة

إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٠١)، ويدل ذلك على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس والطلبة من وجهة نظرهم ونظر طلابهم على مجالات الدراسة الأربعة ولصالح تقدير أعضاء هيئة التدريس لأدائهم. وهذا يعني رفض فرضية الدراسة الأولى، التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية /التعلمية المناطة بهم، من وجهة نظرهم ونظر طلابهم.

يلاحظ من النتائج السابقة أن درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لأدائهم وتقدير الطلبة لهم جاءت متقاربة على مجال الدراسة الأول (التخطيط) وذلك لأن الخطط الدراسية يتم إعدادها وإقرارها وإعادة النظر فيها سنوياً، ولكون بنودها موحدة في جميع الكليات، أما على بقية المجالات فهناك عدم اتفاق بين وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، فنجد أن أعضاء هيئة التدريس قد أعطوا لأنفسهم تقديراً عالياً على مجالات الدراسة وعلى الكلي، حيث جاء تقويمهم لأدائهم يفوق كثيراً الدرجة المحك، بينما جاء تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس على المجال الأول يفوق العلامة المحك، وجاء محايداً على المجال الثالث، وجاء أقل من الدرجة المحك على المجالين الثاني والرابع.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الشامي (١٩٩٤) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في مدى قيام أعضاء هيئة التدريس بواجبهم التدريسي.

الفرضية الثانية: ونصت الفرضية الثانية على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية /التعلمية المناطة بهم ، من وجهة نظر طلابهم تعود لمتغير النوع."

لاختبار الفرضية الثانية من فرضيات الدراسة، تمَّ استخدام الإحصائي (ت) للفروق بين المتوسطات لاستجابات أفراد العينة (الطلبة) على فقرات مجالات الدراسة، والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

الجدول رقم (٦)
نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لاستجابات الطلبة على فقرات الاستبانة تبعاً لمتغير النوع

المجالات	الطلاب ذكور ن(١٣٨)		الطالبات ن (١٣٣)		(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التخطيط للموقف التعليمي/التعلمي	٤,٠٢٧	٠,٦٢٨	٤,١٣٢	٠,٥٤١	١,٤٦٦	٠,١٤٤
تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي	٣,٧٧٦	٠,٦٣٠	٣,٦٣١	٠,٥٩٢	١,٩٦٦	٠,٠٥
تقويم الموقف التعليمي/التعلمي	٣,٨٥٣	٠,٦٣٢	٣,٦٤٤	٠,٦٥٧	٢,٦٦٢	٠,٠٠٨
التواصل الإنساني	٣,٨٤٩	٠,٧٦٤	٣,٥٦٣	٠,٨٦٤	٢,٨٨٥	٠,٠٠٤
الكلي	٣,٨٧٦	٠,٥٨٧	٣,٧٤٢	٠,٥٥١	١,٩٣٢	٠,٠٥٤

يتبين من الجدول رقم (٦) أن قيمة (ت) المحسوبة على مجال التخطيط (١,٤٦٦) وهي قيمة غير دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة α = (٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α = (٠,٠٥) على مجال التخطيط بين الطلاب والطالبات؛ وذلك لتقارب المتوسطين الحسابيين، وكذلك يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٥) على المقياس الكلي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسطين (١,٩٣٢) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى α = (٠,٠٥).

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٥) على مجال الدراسة الثاني (تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي) ولصالح تقويم الطلاب (الذكور) لأداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم ، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسطين (١,٩٦٦) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية مقبولة عند مستوى α = (٠,٠٥).

وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٥) على مجال الدراسة الثالث (تقويم الموقف التعليمي/التعلمي) ولصالح تقويم الطلاب (الذكور) لأداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسطين (٢,٦٦٢) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٥).

وكذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٥) على مجال الدراسة الرابع (التواصل الإنساني) ولصالح تقويم الطلاب (الذكور) لأداء أعضاء هيئة

التدريس على هذا المجال، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسطين (٢,٨٨٥)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى α= (٠,٠٥).

وكذلك بلغت قيمة ت المحسوبة على المقياس ككل (١,٩٣٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى α = (٠,٠٥) ويدل ذلك على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم التعليمية، من وجهة نظر طلابهم تعود لمتغير النوع، وهذا يعني قبول فرضية الدراسة الثانية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية /التعلمية المناطة بهم، من وجهة نظر طلابهم تعود لمتغير النوع.

ما سبق يشير إلى أن تقويم الطلبة (ذكور– إناث) جاء متقارباً على المقياس الكلي للدراسة وذلك لكون الطلبة من مستوى السنة الرابعة لديهم الخبرة والدراية والقدرة على تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم التعليمية/التعلمية.

الفرضية الثالثة: ونصت الفرضية الثالثة على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية /التعلمية المناطة بهم، من وجهة نظرهم ، تعود لمتغير النوع."

لاختبار الفرضية الثالثة تم استخدام الإحصائي (ت) للفروق بين المتوسطات لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات الاستبانة، والجدول رقم (٧) يبين ذلك.

الجدول رقم (٧)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات الاستبانة تبعاً لمتغير النوع

المجالات	أعضاء هيئة التدريس (ذكور)		أعضاء هيئة التدريس (إناث)		(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التخطيط للموقف التعليمي/ التعلمي	٤,٦٧٥	٠,٣٨٧	٤,٣٣٨	٠,٦٦٩	٢,٤٥٧	٠,٠١٧
تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي	٤,٤٩٣	٠,٤٣٢	٤,٤٢٤	٠,٤٦٩	٠,٥٧٣	٠,٥٦٩
تقويم الموقف التعليمي/التعلمي	٤,٦١٠	٠,٤٥٩	٤,٦٠٨	٠,٣٥٣	٠,٠١٨	٠,٩٨٦
التواصل الإنساني	٤,٤٠٧	٠,٥٤٤	٤,٥٧٩	٠,٣٨٣	١,٢٧٧	٠,٢٠٧
الكلي	٤,٥٤٧	٠,٣٩٧	٤,٤٨٧	٠,٣٨٨	٠,٥٥٢	٠,٥٨٣

يتبين من الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة

(α = ٠,٠٥) في متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس ، تبعاً لمتغير النوع على المقياس الكلي والمجالات : الثاني والثالث والرابع (تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي، تقويم الموقف التعليمي/التعلمي، التواصل الإنساني) وذلك لتقارب المتوسطات الحسابية لاستجابات الذكور والإناث على كل من هذه المجالات ، بينما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) على مجال الدراسة الأول (التخطيط) ولصالح أعضاء هيئة التدريس (ذكور)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢,٤٥٧) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥).

الفرضية الرابعة: نصت الفرضية الرابعة على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية /التعلمية المناطة بهم، من وجهة نظر أفراد العينة، تعود لمتغير الكلية."

لاختبار الفرضية الرابعة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA، لمعرفة دلالة الفروق في درجة أداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم التعليمية/التعلمية من وجهة نظرهم ونظر طلابهم، تبعاً لمتغير الكلية ، والجدول رقم (٨) يبين ذلك.

الجدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الكلية على درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم التعليمية من وجهة نظرهم ونظر طلبتهم

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الحرجة
التخطيط للموقف التعليمي/التعلمي	بين المجموعات	٣	٢,٠٠٥	٥,٧٠٦	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٣٢٦	٠,٣٥١		
	الكلي	٣٢٩			
تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي	بين المجموعات	٣	٠,٩٧٩	٢,٢٩٨	٠,٠٧٧
	داخل المجموعات	٣٢٦	٠,٤٢٦		
	الكلي	٣٢٩			
تقويم الموقف التعليمي/التعلمي	بين المجموعات	٣	١,٣٧١	٢,٨٥١	٠,٠٣٧
	داخل المجموعات	٣٢٦	٠,٤٨١		
	الكلي	٣٢٩			
التواصل الإنساني	بين المجموعات	٣	١,٨١٩	٢,٦٨٣	٠,٠٤٧
	داخل المجموعات	٣٢٦	٠,٦٧٨		
	الكلي	٣٢٩			
الكلي	بين المجموعات	٣	١,٣٢٩	٣,٦٦٣	٠,٠١٣
	داخل المجموعات	٣٢٦	٠,٣٦٣		
	الكلي	٣٢٩			

يتبين من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α

=(٠,٠٠١) على مجال الدراسة الأول (التخطيط)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٥,٧٠٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى α= (٠,٠٠١).

وقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على مجال الدراسة الثاني (تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي) (٢,٢٩٨)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى α = (٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٥)، على مجال (تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على هذا المجال تبعاً لمتغير الكلية.

وتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α= (٠,٠٥)، على مجال الدراسة الثالث (تقويم الموقف التعليمي/التعلمي)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢,٨٥١)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى α = (٠,٠٥).

أما بالنسبة لمجال الدراسة الرابع (التواصل الإنساني) فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على هذا المجال (٢,٦٨٣)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوىα = (٠,٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىα = (٠,٠٥)، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة الشامي (١٩٩٤) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين هيئة التدريس والطلاب والطالبات، ولا بين الكليات الأربعة فيما يتعلق بصفات التعاون مع الطلاب .

وتبين من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٥)، على الدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٣,٦٦٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى α = (٠,٠٥). وهذا يعني رفض فرضية الدراسة الرابعة، والتي تنص على أنه :لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية / التعلمية المناطة بهم، من وجهة نظر أفراد العينة، تعود لمتغير الكلية.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة الجفري (٢٠٠٢) حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الذكور تعزى إلى اختلاف الكليات. وقد اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة الشامي (١٩٩٤) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ما يراه الطلاب والطالبات في الكليات الأربع من قيام أعضاء هيئة التدريس بأداء مهام التدريس.

ولتحديد أي من الكليات كانت الفروق للمجالات الدالة إحصائياً وللدرجة الكلية، تم استخدام اختبار توكي Tukey Test للمقارنات البعدية بين المتوسطات، والجداول (٩) و(١٠) و(١١) و(١٢) تبين ذلك.

الجدول رقم (٩)

نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال الدراسة الأول (التخطيط للموقف التعليمي/التعلمي) تبعاً لمتغير الكلية

المتغيرات	المتوسط الحسابي	كلية التربية	العلوم الإدارية	الحقوق	الآداب
كلية التربية	٤,٢٢٩	-			
العلوم الإدارية	٤,١٦٨		-		
كلية الحقوق	٤,٣٣٤			-	
كلية الآداب	٣,٩٥٠	x		x	-

يتبين من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٥) بين كليتي الآداب والتربية على مجال الدراسة الأول (التخطيط)، ولصالح كلية التربية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخطيب (١٩٩٨) والتي أشارت نتائجها إلى أن المتوسطات الحسابية التي حصل عليها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية هي أعلى من المتوسطات الحسابية التي حصل عليها أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٠١) بين كليتي الآداب والحقوق على نفس المجال ولصالح كلية الحقوق.

الجدول رقم (١٠)

نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال الدراسة الثالث (تقويم الموقف التعليمي/التعلمي) تبعاً لمتغير الكلية

المتغيرات	المتوسط الحسابي	كلية التربية	العلوم الإدارية	الحقوق	الآداب
كلية التربية	٣,٨٥	-			
العلوم الإدارية	٣,٩٥		-		
كلية الحقوق	٤,٠٧			-	
كلية الآداب	٣,٧٦			X	-

يتبين من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٥) بين كليتي الآداب والحقوق على مجال الدراسة الثالث، ولصالح كلية الحقوق

الجدول رقم (١١)

نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال الدراسة الرابع (التواصل الإنساني) تبعاً لمتغير الكلية

المتغيرات	المتوسط الحسابي	لكلية التربية	العلوم الإدارية	الحقوق	الآداب
كلية التربية	٣,٧٥	-			
العلوم الإدارية	٣,٩٣		-		
كلية الحقوق	٤,٠١			-	
كلية الآداب	٣,٦٩			X	-

يتبين من الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كليتي الآداب والحقوق على مجال الدراسة الرابع، ولصالح كلية الحقوق.

الجدول رقم (١٢)

نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على المقياس الكلي تبعاً لمتغير الكلية

المتغيرات	المتوسط الحسابي	لكلية التربية	العلوم الإدارية	الحقوق	الآداب
كلية التربية	٣,٩١٢	-			
العلوم الإدارية	٣,٩٦٥		-		
كلية الحقوق	٤,١١٠			-	
كلية الآداب	٣,٧٩٤			X	-

يتبين من الجدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كليتي الآداب والحقوق على الدرجة الكلية، ولصالح كلية الحقوق.

الفرضية الخامسة: نصت الفرضية الخامسة على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أهمية مجالات الدراسة من وجهة نظر أفراد العينة (أعضاء هيئة التدريس– الطلاب)."

لاختبار فرضية الدراسة الخامسة، تمَّ استخدم اختبار فردمان Friedman Test للمقارنة بين متوسطات عينات غير مستقلة، والجدول رقم (١٣) يبين ذلك:

الجدول رقم (١٣)

نتائج اختبار (فردمان) للفروق بين متوسطات العينات غير المستقلة

المتغيرات	المتوسط الترتيبي الكلي	المتوسط الترتيبي لأعضاء هيئة التدريس	المتوسط الترتيبي للطلبة
التخطيط للموقف التعليمي/التعلمي	٣,٠٩	٢,٨٥	٣,١٤
تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي	٢,١٤	٢,٠٦	٢,١٦
تقويم الموقف التعليمي/التعلمي	٢,١٥	٢,٨٩	٢,٣٦
التواصل الإنساني	٢,٣٢	٢,٢٠	٢,٣٥
كاي٢	١٠٣,٥٦	٢٠,٩٩٥	٩٤,٤٤٧
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠

يظهر اختبار (فردمان) في الجدول رقم (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٥) في درجة تقدير أهمية مجالات الدراسة الأربعة من وجهة نظر أفراد العينة ككل (أعضاء هيئة التدريس، الطلبة)، ومن خلال المتوسط الترتيبي الكلي يتضح أن المجال الأول (التخطيط) أكثر أهمية لدى أفراد العينة من باقي مجالات الدراسة، وكذلك كان

المجال الأول أكثر أهمية لدى الطلبة من باقي المجالات، بينما كان المجال الأول والثالث (التخطيط والتقويم) أكثر أهمية من باقي المجالات لدى أعضاء هيئة التدريس، وهذا يعني رفض فرضية الدراسة الخامسة، والتي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أهمية مجالات الدراسة من وجهة نظر أفراد العينة (أعضاء هيئة التدريس– الطلاب).

نتائج الدراسة وتوصياتها

يمكن إجمال نتائج الدراسة بالآتي:

١– بالنسبة لدرجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لأدائهم للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم، جاء تقويمهم لأدائهم على المقياس الكلي لهذه الدراسة مرتفعاً ، ويفوق المتوسط الفرضي (المحك) المعتمد في هذه الدراسة. أما بالنسبة لدرجة تقدير الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم ، فقد أظهرت النتائج تقارباً نوعاً ما في درجة تقويم أفراد العينة (أعضاء هيئة التدريس– الطلبة) على مجال الدراسة الأول (التخطيط).

أما المجالات الأخرى فقد أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تقويم أعضاء هيئة التدريس لأدائهم وبين تقويم الطلبة لهم ولصالح أعضاء هيئة التدريس، حيث جاءت تقديرات أعضاء هيئة التدريس لأدائهم مرتفعة على المجالات (الثاني، الثالث، الرابع، الكلي).

٢– بالنسبة لأثر متغير النوع على درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس من قبل الطلبة، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المجال الأول (التخطيط للتدريس) وعلى المقياس الكلي، حيث جاءت استجابات أفراد العينة (ذكور– إناث) متقاربة.

أما على مجالات الدراسة (الثاني، الثالث، الرابع) فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة ولصالح الذكور.

٣– وجاءت نتائج الدراسة المتعلقة بأثر متغير النوع على درجة تقويم أعضاء هيئة التدريس لأدائهم، غير دالة إحصائياً على مجالات الدراسة (الثاني، الثالث، الرابع، الكلي) حيث جاء متوسط استجاباتهم على هذه المجالات متقارباً.

أما على مجال الدراسة الأول (التخطيط) فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة أعضاء هيئة التدريس (ذكور، إناث) ولصالح الذكور.

٤– أما بالنسبة لأثر متغير الكلية على درجة أداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم من وجهة نظرهم ونظر طلبتهم، أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA واختبار توكي Tukey للمقارنات البعدية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال الدراسة الأول

(التخطيط) بين كليتي الآداب والتربية ولصالح كلية التربية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كليتي الآداب والحقوق ولصالح كلية الحقوق.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال الدراسة الثاني (تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي) تبعاً لمتغير الكلية. أما على مجال الدراسة الثالث (تقويم الموقف التعليمي/التعلمي) فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين كليتي الآداب والحقوق ولصالح كلية الحقوق، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً على مجال الدراسة الرابع (التواصل الإنساني) بين كليتي الآداب والحقوق ولصالح كلية الحقوق.

٥- أما بالنسبة لنتائج الدراسة المتعلقة بأهمية مجالات الدراسة من وجهة نظر أفراد العينة (أعضاء هيئة التدريس، الطلبة)، فقد أظهرت نتائج اختبار فردمان Friedman Test وجود فروق دالة إحصائياً في أهمية مجالات الدراسة الأربعة من وجهة نظر أفراد العينة ككل، وجاء المجالان الأول والثالث (التخطيط والتقويم) أكثر أهمية من باقي المجالات لدى أعضاء هيئة التدريس، بينما جاء المجال الأول (التخطيط) أكثر أهمية لدى الطلبة من باقي المجالات. وأظهر المتوسط الترتيبي الكلي أن المجال الأول كان أكثر أهمية من باقي المجالات لدى أفراد العينة ككل.

٦- أظهرت نتائج تحليل استجابات الطلبة على فقرات الاستبانة قصوراً في أداء أعضاء هيئة التدريس في بعض مهامهم، في المجالين: الثاني والرابع. وقد جاء أداؤهم أقل من المستوى المطلوب على الفقرات التالية (مرتبة تصاعدياً):

يساعد الطلبة في التغلب على المشاكل التي تواجههم، ينوع المثيرات أثناء التدريس، يعرض المادة بأسلوب جذاب، ينوع في استخدام الوسائل والوسائط التعليمية ، يوفر الأجواء النفسية المناسبة للطلبة للتعبير عن آرائهم بحرية، يطرح أسئلة تناسب الطلبة الضعفاء تحصيلياً، ينوع في طرق التدريس أثناء الموقف التعليمي، يطرح أسئلة مفتوحة تدفع الطلبة على البحث والرجوع إلى المكتبة، يطرح أسئلة تناسب الطلبة المتفوقين، يستخدم أسئلة تثير تفكير الطلبة ، يظهر عضو هيئة التدريس تجديداً مستمراً في المعرفة الأكاديمية لمادة الدرس، ينمي الروح التعاونية بين الطلبة.

واستناداً على ما تقدم من نتائج، يمكن اقتراح التوصيات التالية:

١- أن تقوم إدارة الجامعة بعقد ورشات عمل متخصصة في مجال استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية.

٢- أن تتبنى إدارة الجامعة فكرة بنك الأسئلة على أن يراعى في نوعية الأسئلة التنوع من حيث المستوى المعرفي ومستويات الطلبة.

٣- أن لا تقتصر أسئلة الامتحانات على الأسئلة المباشرة، وإنما تتعداها إلى الأسئلة التي تتحدى الطلبة وتثير تفكيرهم وتدفعهم للبحث والاستقصاء.

٤- أن يقوم عضو هيئة التدريس بتجديد محتويات المادة الدراسية بما يتناسب مع

المستجدات

٥- عقد ورشة عمل على مستوى الجامعة تتناول طرق التدريس الجامعي لرفع كفاية أعضاء هيئة التدريس في الطرق التدريسية، ولتشجيع المدرسين على استخدام الطرق الجماعية (التعاونية) في التدريس .

٦- إطلاع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء على نتائج هذه الدراسة .

٧- أن تعمل إدارة الجامعة على عقد ندوات تشتمل على مواصفات التدريس الجامعي الجيد .

المراجع

الأغبري، بدر سعيد (١٩٩٨). تصور الطلبة لشخصية الأستاذ الجامعي الكفء في التدريس الجامعي بجامعة ناصر- ليبيا. **مجلة اتحاد الجامعات العربية،** (٣٤) ، ١١١- ١٢٩.

الجفري، ابتسام حسين (٢٠٠٢). آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، **المجلة التربوية،** جامعة الكويت، (٦٤) ١٠٩-١٥٠ .

الخطيب، رداح (١٩٨٨). تطوير التدريس الجامعي في مركز الدراسات الجامعية للبنات، جامعة الملك سعود في الرياض. **المجلة العربية لبحوث التعليم العالي**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- دمشق، (٧)، ٣١-٤٦.

راشد، محمد (١٩٨٨). **الجامعة والتدريس الجامعي**، (ط١)، جدة: دار الكتاب.

الزبيدي، كامل علوان والدوري، سعاد معروف (١٩٨٥). **الخصائص الشخصية التي يفضلها طلبة الجامعة بأساتذتهم.** كلية الآداب، جامعة بغداد .

الشامي، إبراهيم عبد الله (١٩٩٤). بعض مهام أعضاء هيئة التدريس وواقع أدائها كما يدركه الطلاب والأعضاء بجامعة الملك فيصل بالإحساء. **مجلة مركز البحوث التربوية،** جامعة قطر، (٦) ، ١٠-١٥.

العضايلة، علي والمحارمة، ثامر (١٩٩٨). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة نحو عملية تقويم الطلبة لهم، **مجلة أبحاث اليرموك، ١٤**(٣)، ١٥١-١٦٣.

عفيفي، محمد عادل. (١٩٨٥). **تقويم بعض برامج المواد التربوية بكليات التربية من خلال أداء طلاب التربية العملية لمهارات مهنة التدريس.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

العمايرة، محمد حسن (٢٠٠٣). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة نحو تقويم الطلبة لأدائهم التدريسي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (٤١)، ١٥٩-١٨٨.

عودة، أحمد وصباريني، محمد (١٩٩٠). تطوير ومعايرة فقرات أداة التقويم الممارسات التدريسية بالمستوى الجامعي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (٢٨)، ٢٨-٥٠.

عيسوي، عبد الرحمن (١٩٨٤). **تطوير التعليم الجامعي الفردي (دراسة حقلية)**، دار بيروت: دار النهضة.

قاضي، صبحي عبد الحفيظ (١٩٨٣). **عضو هيئة التدريس الجامعي : إعداده ومسؤولياته ومشكلاته**: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد (١٩٩٩). **معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس** (ط٢)، القاهرة، عالم المكتب.

آل ناجي، محمد بن عبد الله (١٩٩٩). خصال الأستاذ الجامعي المرتبطة بدعم التحصيل الدراسي للطلاب كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب والجامعيون، **المجلة العربية للتربية، ١٩**(١)، ٥٢-٧٧.

وطفة، علي (١٩٩٣). التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، موازنة بين آراء طلاب جامعتي دمشق والكويت، **اتحاد الجامعات العربية**، (٢٨)، ٩٥-١٤٥.

Alemoni L. & Hexner, P. (1980). A review of the research on student evaluation and a report on the effect of different sets of instructions on student course and instruction evaluation. **Instruction Science**, **3**(9) , 67-84.

Cohen, P.A. (1981). Student ratings of instructional student achievement, **Review of Educational Research**, **4**(51), 281-309.

Marsh, H., W. (1980). Students evaluation of university teaching, dimensionally reliability, validity. **Journal of Education Psychology**, (76), 707-754.

McGonigle, D., Mastrain, K., Farcus, N., Eggers, R.M., & Shoop, L.(2000). Nurturing faculty an old concept. **Jornal of Academic Leadership**, **2**(1), 1-20.

McKeachie, W.J. (1979). Student ratings of faculty: **Arepise, Academy,** (65), 384-397.

Mcmarting J. & Rich, M. (1979). Faculty attitudes toward student evaluation of teaching. **Research in Higher Education**, **2,** 137-152.

Murray, H., G. (1984). “The impact of formative and summative evaluation of teaching in North America Universities, **Assessment and Evaluation in Higher Education**, (9).1127-1132.

Pollack, M. & Miller, D. (1980). **Teacher make the difference. An introduction to education**. New York: Harper

العوامل المؤثرة في قياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي

د. فايز منشر الظفيري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الكويت

المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

العوامل المؤثرة في قياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي

د. فايز منشر الظفيري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الكويت

الملخص

استهدفت الدراسة الحالية تحديد العوامل التي يمكن من خلالها التعرف على اتجاهات المعلمين في الكويت نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي، ومن أجل تحقيق ذلك تبنت الدراسة المنهج الوصفي لتنفيذ البحث على مجموعة من المعلمين الكويتيين في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤، حيث شملت عينة الدراسة (٤٧١) معلما ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث مقياساً للاتجاه طبقت عليه الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخلاص النتائج كالثبات والصدق والتحليل العاملي والتحليل التوكيدي. وقد جاءت أهم نتائج الدراسة لتوضح أن الأداة يمكن الاعتماد عليها لقياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي، وكانت جميع مفردات الأداة صادقة وثابتة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود أربعة عوامل يغطيها المقياس وهي: ١) الاتجاهات المعرفية لاستخدامات المصادر الشبكية في الفصل الدراسي، ٢) الاتجاهات الوجدانية نحو أهمية استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي، ٣) الاتجاهات السلوكية المرغوبة نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي، ٤) الاتجاهات نحو بيئية التعلم المحيطة باستخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي. وفي ضوء هذه النتائج طرح الباحث عددا من التوصيات والمقترحات ذات الصلة بموضوع الدراسة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٤/٥ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/١١/١

المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

Factors Affecting the Measurement of Teachers' Attitudes Toward the Use of Web-Based Resources in the Classroom

Dr. Fayiz Mansher Aldhafeeri
Dept of Curriculum and Instruction
College of Education- Kuwait University

Abstract

The current study aimed at determining the factors that affect the measurement of teachers' attitudes towards web-based resources use in the classroom. A descriptive statistics method was applied on a group of Kuwaiti teachers during the academic year 2003/ 2004. The sample of the study consisted of (471) subjects. To achieve the objective of the study, a questionnaire was developed; and the procedures for ensuring its validity and reliability were followed. In addition, other appropriate statistical methods, such as factorial and confirmatory analyses, were used. The items of the instrument were found to be valid and reliable, and therefore the instrument can be trusted for measuring teachers' attitudes towards web-based resources use in the classroom. The results also revealed four factors that constitute the instrument; they are: 1) cognitive attitudes towards web-based resources use in the classroom; 2) affective attitudes towards web-based resources importance in the classroom; 3) behavioral attitudes towards using web-based resources in the classroom; 4) learning environmental attitudes surrounding the use of web-based resources in the classroom setting. In the light of these findings, some relevant suggestions and recommendations were listed.

العوامل المؤثرة في قياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي

د. فايز منشر الظفيري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الكويت

المقدمة

أحدث التقدم التكنولوجي ثورة في عمليتي التعليم والتعلم، وأسهم في إثراء البحث العلمي كما ونوعا، حيث ظهرت المصادر والوسائل التعليمية المختلفة، والقائمة على تكنولوجيا شبكات الحاسب الآلي، وأصبحت هناك الكثير من الهيئات والمراكز والمؤسسات التعليمية والتجارية منها تتنافس في تقديم البرامج الإلكترونية الداعمة لاستخدام المصادر التعليمية المتوافرة على شبكة الإنترنت (Ford, Miller & levy, 2005 Madden,)، وهذا ما يعرف بالمصادر الشبكية (Web-Based Resources) تلك التي عرفها هر (Hur, 2003) على أنها مجموعة من المواقع والملفات والوثائق المتوافرة على شبكة الإنترنت والتي تحتوي على العديد من المعلومات التي يمكن عرضها بوسائل مختلفة، كالنصوص والصور والأصوات وغيرها، ويمكن الدخول إليها في أي وقت ومن أي مكان وفقا لمعايير ومواثيق الشبكة العالمية العنكبوتية والمعروفة بـ World Wide Web، بحيث تكون هذه المعلومات مربوطة بعضها ببعض مشكلة نظام الوسائل المترابطة (Hypermedia) والتي هي في الأصل عبارة عن مجموعة من الوسائل المتعددة المترابطة (Multimedia)، وكل رابط من هذه المعلومات يسمى مصدراً أو وثيقة شبكية.

غير أن ذروة الاستفادة من التقدم التكنولوجي المتسارع تتحقق عندما يتم استخدام شبكة الإنترنت بوصفه مصدراً تعليمياً فعالاً داخل الحجرات الدراسية سواء في المدارس أو غيرها من المؤسسات التعليمية المختلفة. فمع انعدام الحدود، وانخفاض التكاليف، ووفرة المصادر يجدر بهذه المؤسسات الاطلاع بشكل علمي على استخدام المصادر الشبكية التعليمية ودراسة خصائصها، والمواقع الموجودة عليها، وأساليب عرضها، وتضمينها في المناهج الدراسية. وقبل الخوض في ذلك وحتى تتحقق الفائدة القصوى من تلك المستحدثات لابد من تحديد أولى الخطوات الإيجابية لاستثمار المصادر الشبكية في مجالي التعليم والتعلم، وذلك من خلال التحقق من العوامل المؤثرة في اتجاهات المعلمين نحو مدى ملاءمة وحداثة المعلومات التي تتضمنها المصادر الشبكية للفصل الدراسي (إسماعيل، ٢٠٠٣).

وفي إطار البحوث والدراسات السابقة في مجال تكنولوجيا التعليم، أشار عثمان (٢٠٠٢) إلى وجود ميل عام– بين رواد التربية في الوطن العربي– إلى أهمية التفكير والبحث في ملامح مدارس المستقبل والتي سوف تكون مدارس إلكترونية، كما أثنت دراسة كاظم وزملائه (٢٠٠٤) على اعتبار الحاسوب وشبكات المعلومات المحلية والعالمية من أهم نتائج التعليم في المستقبل، وعليه فإن دور المعلم سيتحول إلى قائد ومرشد ومراقب لما يجري داخل الفصل الدراسي بين الطلبة والمصادر التعليمية الشبكية. إضافة إلى ذلك فقد ذكر إسماعيل (٢٠٠٣) أن المصادر المتوافرة على شبكة الإنترنت يمكن أن تكون على هيئة كتب إلكترونية وموسوعات علمية ومناقشات ومخاطبات إلكترونية وليس فقط مواقع علمية تقدم معلومات تخدم المادة الدراسية، أي أن هذه المصادر تتفاعل مع المستخدم حسب قدراته وحاجاته الفردية الخاصة.

وعلى الرغم من هذه المناداة باستخدام مصادر شبكة الإنترنت في الفصل الدراسي فإنه لا يزال محدودا في الوطن العربي (عثمان، ٢٠٠٢)؛ حيث إن الاستثمار العربي التعليمي في هذا المجال لا يصل إلى ما هو ممارس الآن في بعض الدول المهتمة بمجال تكنولوجيا التعليم. فعلى سبيل المثال الأنظمة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا واستراليا وفرنسا وبعض الدول الآسيوية مثل سنغافورة وماليزيا وغيرها أشرفت على الوصول إلى مناهج تعليمية متكاملة على شبكات محلية تسمح بالاتصال بالمصادر الشبكية، وذلك بعد إجراء العديد من المشاريع والدراسات التي أثمرت عن وجود روابط متينة بين ما يدرسه الطالب في الفصل الدراسي وبين ما هو متوافر له على شبكة الإنترنت (Venezky, 2004; Baker, 2005).

وعلاوة على ذلك فإن استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي يحتاج إلى تنمية ثقافية ومهنية بجانب التنمية التقنية، حيث تحتاج المؤسسات التعليمية في الوطن العربي على وجه الخصوص والعالم عامة إلى تشجيع المعلمين وتهيئتهم ومساعدتهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي، فقد كشفت دراسة غبسن و أوبرق (Gibson & Oberg, 2004) أن هناك قصورا في استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي لدى كثير من المعلمين على الرغم من التوقعات الكبيرة المنوطة بهم، فترى الدراسة أن التصور الموضوع لاستخدامات الإنترنت في الفصل يختلف بشكل ملحوظ عما هو ممارس في الواقع، حيث إن هناك عوائق خارجية ليس للمعلمين سلطة في التغلب عليها، ومنها قصور في البيئة التعليمية المحيطة بالفصول الدراسية. وأضاف فرج (٢٠٠٥) إلى ما سبق وجود قصور في صياغة المناهج الدراسية بشكل لا يسمح بالتفاعل مع قدرات وإمكانيات المصادر الشبكية مما قد يحد من تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي.

وإذا انتقلنا إلى الأدوات المتعلقة بقياس الاتجاهات، فإن هناك الكثير من الدراسات التي

بحثت في تقنين ما يتطلبه مجال استخدام التكنولوجيا في التعليم، فظهرت تلك التي تهتم بقياس الاتجاهات نحو الحاسوب، وأخرى تقيس مدى ثقافة المعلم بالحاسوب،، وثالثة لقياس الثقة نحو استخدام الحاسوب والأخيرة تستخدم على أنها أساس يعتمد عليه في مدى تقبل المعلم لاستخدام الحاسوب في تدريسه، إلا أنه لا توجد دراسات تتطرق بشكل مباشر إلى التعرف إلى العوامل المؤثرة في قياس اتجاهات المعلمين نحو استخدامات المصادر الشبكية في الفصول الدراسية خاصة في البيئة العربية (فرج، ٢٠٠٥)، بينما تطرقت بعض الدراسات العلمية الأجنبية إلى أهمية استخدام أدوات علمية فعالة لدمج المستحدثات التكنولوجية في التعليم، حيث ذكرت دراسة سقار وزملائه (Sugar, Crowley & Fine, 2005) أن ذروة هذا الاستخدام تتحقق عندما يتم معرفة اتجاهات المعلمين والعوامل المؤثرة في قياسها، ولكن حذر الباحث من اعتماد الكثير من الدراسات على مقاييس مقننة تركز بشكل كبير على الجوانب السلوكية لاتجاهات المعلمين، وقد تهمل الجوانب المعرفية والوجدانية وكذلك البيئية المحيطة باستخدامات المصادر الشبكية في الفصل الدراسي.

وعلى الرغم من هذا الاهتمام الملحوظ باستخدامات المصادر الشبكية في العملية التعليمية، إلا أن هناك ندرة في وجود مقاييس مقننة في هذا المجال، لا تشجع على عمل المزيد من الأبحاث المتعلقة بدراسة اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي. وربما لا نكاد نجد إلا المقياس (الأداة) الذي طورته كسزلكا (Koszalka, 2000) والذي يهدف إلى قياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي بين ثقافتين إلى إنتاج عدة دراسات أخرى، وكذلك مشاريع قومية مثل مشروع استخدام المصادر الشبكية لبعض المقررات الدراسية التابعة لمؤسسة ناسا للطيران والذي قام به مكارثي وآخرون (McKarthy, Grabwski & Koszalka, 2003).

وقبل الخوض في دور العوامل المؤثرة في قياس الاتجاهات، يجدر بنا أن نقدم تعريفا يوضح مفهوم الاتجاه. ويمكن لنا أن نذكر في هذا السياق، لا الحصر، تعريف تابيا و مارش (Tapia & Marsh, 2004) حيث عرفا الاتجاه بأنه تعبير عن الميول الفكرية للأفراد والمبنية على تفاعلات تنم عن الإدراك والشعور ممزوجة بنوايا ونزعات سلوكية يمكن قياسها بعدة طرق، ومنها استقصاء الآراء حول قضية ما، مثل استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي. وعليه فإن الاتجاه يتكون من ثلاثة مركبات أساسية وهي: الاعتقاد و الشعور و النزعة (Fink & Kosecoff, 2005). فالمعلم الذي يعتقد بأن لاستخدام المصادر الشبكية جدوى في الفصل الدراسي، ويشعر بأن هذا الاستخدام سوف يحسن من عملية التعلم لدى تلاميذه قد ينوي استخدامه في دروسه.

والاعتقاد حسب ما وصفه لياو (Liaw, 2002) هو الإيمان والثقة بالقدرات الايجابية لشيء ما، وهو ما يتعلق بالجوانب المعرفية. أما الشعور (الجانب الوجداني) فيعرف على أنه الاستجابة الداخلية أو العاطفية نتيجة المرور بخبرة تجريبية لشيء مـــــــــــا

(Chapman & McKnight, 2001) فمثلاً، عند السؤال حول استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي، فإن الاستجابة تعبر عن الشعور الداخلي لاستخدام المصادر الشبكية وليس بالضرورة عن الفوائد من استخدام المصادر الشبكية كما هو الحال في الاعتقاد. والمركب الثالث لتكوين الاتجاه هو النزعة (الجانب السلوكي)، وهي كما عرفها أيضا براون وآخرون (Brown, Manogue & Rohlin, 2002) مدى الاستعداد والميول لفعل شيء ما. وعليه فإن هذه المركبات كلها تشكل اتجاه الفرد، وهو ما تم الاعتماد عليه في بناء أداة الدراسة الحالية.

يتعرض المعلمون إلى الكثير من المؤثرات التي ترغبهم في استخدام المصادر الشبكية في فصولهم الدراسية، فمن خلال البرامج التدريبية المهنية وخاصة التكنولوجية منها يكتسب المعلمون بعض المهارات والمعارف التي تجعلهم يتصفحون عالم الانترنت، واكتشاف الكم الهائل من المعلومات المتوافر بوسائل عرض مختلفة سواء بشكل بصري أو سمعي أو حركي؛ مما يسهل لهم عملية اكتساب المعلومة المطلوبة. وهذا ما يسعى إليه المعلم في فصله الدراسي وهو توصيل المعلومة بشكل سهل ومناسب للمتعلم. ولأن شبكة الإنترنت تحتوي مثل هذه المصادر فإن المعلم يكون في أمس الحاجة إلى استخدامها والاستفادة منها. فالمعلمون يرون أن هذه التكنولوجيا تدخل الفصول سواء عن طريق زملائهم المعلمين أو تلاميذهم. فالمعلمون يواجهون العديد من الدوافع والمغريات التي تشجعهم على الدخول إلى الكم الهائل من المواقع المتوافرة على شبكة الإنترنت واستخدامها في الفصل، كما أكد شارالامبوس وآخرون (Charalambos et al, 2004) أن هذا الكم الهائل من المعلومات والمصادر الشبكية يساعد في تكوين اتجاهات إيجابية نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية في التدريس والتعلم.

ومما لاشك فيه أن وجود مقاييس تحدد اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي يساعد في تقييم مدى جاهزية هؤلاء المعلمين لدمج هذا النوع من المستحدثات ضمن أساليبهم التدريسية في الفصل (Piotrowski, 2005 & Vodanovich). كما أن مثل هذه المقاييس تعد أساسا يمكن الاعتماد عليه في تزويد المعلمين بمعلومات حول مرونة وقيمة أنواع مختلفة من المصادر الشبكية المتوافرة على الإنترنت، ولكن على الرغم من الاستخدامات المتزايدة للمصادر الشبكية في الفصل الدراسي التي وفي بعض الأحيان تشرف عليها وزارات التعليم في الوطن العربي فإنه، وعلى حد علم الباحث– لا توجد هناك أداة يمكن الاعتماد عليها لقياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي، ومن هذا المنطلق أتت الدراسة الحالية لتحديد العوامل المؤثرة في قياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي لتكون أساسا للكثير من البحوث والمشاريع المهتمة بهذا المجال.

مشكلة الدراسة

يلاحظ أن هناك اتجاها بارزا نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي. فقد شجعت مؤسسات التعليم ووزارات التربية والتعليم الكثير من المعلمين والقائمين على إعداد المناهج التعليمية من الاستفادة من المصادر الشبكية وتضمينها في مناهجهم وأساليبهم التعليمية داخل الحجرات الدراسية. وبما أن هذه العملية تشكل قفزة جديدة في أساليب التعليم والتعلم، فإن الكثير من المعلمين لاسيما القدامى منهم قد يرون في أن هذه الخطوة تمثل عائقا أمام قيام المعلم بدوره الرئيس في إدارة دفة العملية التعليمية داخل الفصل، فلذلك تعكف الكثير من الأبحاث العلمية على دراسة فاعلية هذه التقنية الجديدة على العملية التعليمية. ومن هذا المنطلق يعتقد الباحث أن عدم تحديد العوامل المؤثرة في قياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي قد يؤدي إلى عدم وجود بناء معرفي موجه في هذا المجال. ونظرا لذلك فقد طور الباحث أداة بهدف الكشف عن العوامل المؤثرة في قياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي.

وتنحصر مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: هل يمكن تحديد العوامل المؤثرة في قياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي من خلال أداة تتمتع بمواصفات المقياس الذي يمكن الاعتماد عليه؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في كونها تسهم فيما يلي:

١) تحديد الأبعاد العاملية التي تؤثر في الاتجاهات نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي.

٢) بناء مقياس مقنن يسهم في الكشف عن الاتجاهات السائدة لدى المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي.

٣) إضافة جديدة إلى المكتبة العربية والتي تفتقر إلى مقاييس مقننة– على حد علم الباحث– وخاصة في مجال تكنولوجيا التعليم ذات الصلة باستخدامات التعلم الشبكي وعلاقته بالفصل الدراسي.

٤) الاستفادة من هذه الأداة التي تقيس اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي لتمكين التربويين ومتخذي القرار من التعامل مع اتجاهات المعلمين عن طريق تنويع أساليب التدريس، والأنشطة المصاحبة التي تعمل على الاستفادة من المناهج التفاعليه المتاحة على شبكة الإنترنت، وكيفية ربطها ببيئة الفصل الدراسية.

٥) زيادة الثقة لدى الباحثين ومخططي المناهج والبرامج التربوية والمعلمين في الحصول على نتائج مبنية على استخدام مقياس مقنن، يضمن سلامة الاستنتاج المتخذ في عملية الحكم على اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي.

٦) إتاحة المجال لإجراء المزيد من الدراسات التي تسهم في تعريف القيادات التربوية عن طبيعة اتجاهات المعلمين للاستفادة من المصادر الشبكية واستخدامها في فصولهم، خاصة وأن البلدان العربية تعيش الآن فترة النهضة الشاملة لتغيير وتحديث المناهج التعليمية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد الأبعاد العاملية المؤثرة في اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي من خلال تحقيق الأهداف المحددة التالية:

١) بناء مقياس للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي.

٢) دراسة صدق وثبات المقياس.

٣) تحديد العوامل المؤثرة في قياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي.

أسئلة الدراسة

وانطلاقا من السؤال الرئيس في مشكلة البحث فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن الأسئلة المحددة الآتية:

١) ما درجة صلاحية مفردات المقياس؟

٢) ما العوامل المؤثرة في قياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي؟

٣) ما درجة صدق كل بعد من أبعاد المقياس؟

٤) ما درجة ثبات كل بعد من أبعاد المقياس؟

٥) هل يتطابق البناء العاملي والنظري للمقياس؟

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة في تنفيذها على البيئة الكويتية وهم عينة من معلمي ومعلمات وزارة التربية بدولة الكويت للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من ٢٦٨٩٠ معلما من ذكور وإناث يمثلون جميع مراحل التعليم العام بدولة الكويت للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ موزعين على ستة مناطق تعليمية تحت إشراف وزارة التربية، التي تقوم بدورها بتزويد هؤلاء المعلمين ببرامج تدريبية سنوية

ترفع من مهاراتهم المعرفية والوجدانية لمواكبة التطورات العلمية المعاصرة والاستفادة منها في عمليتي التعليم والتعلم.

تكونت عينة الدراسة من ٥٥٠ من المعلمين بمراحل التعليم المختلفة حيث أرسلت الاستبانة في صيغتها النهائية إلى مختلف المناطق التعليمية بدولة الكويت، وتم الحصول على ٥٠٩ استبانة بمعدل استجابة يعادل ٩٢٪ وهو مؤشر جيد ويفيد الغرض، وبعد مراجعة الاستبانات المعبأة ونظرا لوجود خلل في بعضها تم استبعاد عدد ٣٨ استبانة، وأصبح العدد النهائي لعينة الدراسة الحالية هو ٤٧١ استبانة. وقد روعي في اختيار العينة أن تكون ممثلة للمناطق التعليمية، وكذلك توزيع الذكور والإناث من كل منطقة تعليمية بحيث تكون عينة الدراسة ممثلة للمجتمع المستهدف.

أداة الدراسة

قام الباحث بإعداد أداة لجمع المعلومات الضرورية للإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال اتباع الخطوات التالية:

١) مراجعة الأدبيات والدراسات الخاصة بقياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي بين ثقافتين مختلفتين، وبشكل خاص تم مراجعة الأداة المستخدمة في دراسة كسزلكا (Koszalka, 2000)، حيث كشف التحليل الإحصائي عن وجود ثلاثة أبعاد تغطيها الاستبانة بعد تطبيقها في الولايات المتحدة الأمريكية، ومقارنتها مع عينة من المعلمين في تايوان، كما تبين من التحليل أن الأداة صادقة وثابتة ومتفقة مع البناء النظري للمقياس إلا إنه كانت هناك فروق واضحة بين درجات ثبات المقياس بين المجموعتين لصالح الثقافة الغربية. وعليه تم الاستفادة من تلك الدراسة في التعرف على الأبعاد التي يمكن أن يغطيها المقياس، والتعرف على البنود التي يمكن أن يشملها المقياس مع اعتبار الظروف البيئية والثقافية لمجتمع الدراسة.

٢) استطلاع أراء مجموعة من المعلمين والمعلمات، من خلالها تم التوصل إلى بعض الاعتقادات والرغبات والميول التي تؤدي إلى تكوين اتجاه نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي.

٣) بناء على تلك المراجعات واستطلاع الآراء قام الباحث بتحديد أبعاد المقياس والسمات التي تشكل كل بعد، والتعبير عن كل منها بمجموعة مفردات، حيث تكونت الأداة بصورتها الأولية من (٣٧) مفردة تغطي أربعة أبعاد.

صدق الأداة

للتأكد من صدق أداة الدراسة تم عرض فقراتها على ثلاثة من المختصين في الحاسوب في التربية بوصفهم خبراء في المجال، حيث طلب منهم الحكم على الصدق الظاهري للأداة ومدى ملائمة الأبعاد، والسمات التي تقيسها، والمفردات التي تقيس كل سمة، وقد تم

طرح الأسئلة التالية عليهم أثناء فترة التحكيم وهي: هل تقيس الأداة اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي؟ هل أبعاد المقياس كافية ومناسبة؟ هل تم تغطية كل بعد من أبعاد المقياس؟ وما مدى مناسبة سماته ومفرداته؟

وفي ضوء أراء المحكمين تم تعديل و اختيار أفضل المفردات التي تقيس كل سمة بحيث تم تصفيتهم إلى (٣٠) مفردة تغطي أربعة جوانب هي:

١) المعرفة العامة بالاستخدامات الصفية للمصادر الشبكية (الجانب المعرفي): وهو الجانب الذي ينطوي على جدوى استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي ومدى ضرورتها وفاعليتها وواقعية استخداماتها، وهو يكشف عن درجة التهيؤ المعرفي لاستخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي.

٢) الشعور بأهمية استخدام المصادر الشبكية داخل الفصل الدراسي (الجانب الوجداني): وهو الجانب الذي يتطرق إلى التعرف على شعور المعلمين بأهمية وقدرة المصادر الشبكية على إثراء أهداف المنهج وتدعيمه وتقويمه.

٣) النزعة لاستخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي (الجانب السلوكي): وهو جانب يتعلق بالرغبة في استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي من خلال الاستجابة لقدرته على تعزيز التعلم والتحصيل العلمي لدى المتعلمين، حيث تتمركز بنود هذا الجانب حول استخدام المصادر الشبكية في تدعيم أساليب التدريس مثل استخدام الوسائل والأدوات التعليمية الشبكية لتدعيم التعلم الذاتي والفردي.

٤) الظروف البيئية المحيطة باستخدامات المصادر الشبكية في الفصل الدراسي (الجانب البيئي): وهو الجانب الذي يتطرق إلى التعرف على اتجاهات المعلمين تجاه البيئة الفصلية في ضوء استخدامات المصادر الشبكية، حيث يكشف هذا الجانب عن درجة التهيؤ البيئي المحيط باستخدامات المصادر الشبكية في الفصل الدراسي.

الإجراءات الميدانية

– تم إجراء دراسة تجريبية أولى على عينة عشوائية بسيطة من (٩٠) معلما في المدارس الحكومية بدولة الكويت، في جميع مراحل التعليم العام الثلاث: الابتدائي، المتوسط، الثانوي. وقد ساعدت هذه التجربة في التعرف على الزمن اللازم لتطبيق الأداة (٢٠ دقيقة).

– تم إجراء دراسة تجريبية ثانية على مجموعة (٢٠ فردا) من المعلمين الذين يحضرون الدورات التدريبية بكلية التربية بجامعة الكويت بهدف الكشف عن أخطاء مطبعية وإملائية موجودة في الاستبانة، مما حدا بالباحث إلى مناقشة هؤلاء المعلمين في المفردات الغامضة، ومحاولة التعرف على مواطن الخلل فيها. كما سمحت هذه الدراسة التجريبية بالكشف عن إعادة تنظيم وترتيب مفردات المقياس وفق التصور النظري للعوامل التي يغطيها.

المعالجات الإحصائية:

وقد استعان الباحث في إجراء الدراسة واستخراج النتائج الأساليب الإحصائية التالية:

– النسب المئوية، والتكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية

– معامل الارتباط بيرسون لحساب ثبات المقياس

– استخدام التحليل العاملي بطريقة الفاريمكس لـ "كايزر" Kaiser normalization Varimax with للتحقق من صدق التكوين أو الصدق البنائي للمقياس.

وتم ترجيح استجابات المفردات الايجابية بالأوزان التالية (موافق بشدة = ٥، موافق = ٤، محايد = ٣، غير موافق = ٢، غير موافق بشدة = ١)، أما المفردات ذات المعنى السلبي فإن ترجيح استجاباتها تمت بطريقة عكسية وذلك حتى تسهل عملية التحليل حسب الأوزان التالية (موافق بشدة = ١ ، موافق = ٢، محايد = ٣، غير موافق = ٤، غير موافق بشدة = ٥)، وعليه تمت عملية تحليل مفردات المقياس.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على" ما هي درجة صلاحية مفردات المقياس؟" تم حساب ثبات المقياس بإيجاد اتساقه الداخلي. وفي هذه الطريقة يكون مجموع درجات المقياس هي ذاتها المعيار المستخدم لحساب ثباته، وذلك عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقره بالدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول رقم (١) المقاييس الأساسية ومعاملات الارتباط لمفردات المقياس بالدرجة الكلية.

الجدول رقم (١)

المقاييس الأساسية ومعاملات الارتباط لمفردات المقياس بالدرجة الكلية

رقم العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	معامل الثبات
١	٤,٠٧	٠,٨٨	٠,٥٦	٠,٩١
٢	٣,٣٥	٠,٩٨	٠,٥٢	٠,٩١
٣	٣,٨٦	٠,٨٢	٠,٦٧	٠,٩١
٤	٣,٨٤	٠,٨٦	٠,٣٨	٠,٩١
٥	٣,٧٩	٠,٩٠	٠,٢٣	٠,٩١
٦	٣,٧٩	١,٠٧	٠,٦٠	٠,٩٢
٧	٢,٦٣	٠,٨٢	٠,٥٥	٠,٩١
٨	٣,٨٧	٠,٨٨	٠,٦٤	٠,٩١
٩	٣,٩٤	٠,٨١	٠,٦٤	٠,٩١
١٠	٤,٠١	٠,٩٧	٠,٦٥	٠,٩٢
١١	٢,٣٨	٠,٩٢	٠,٤٦	٠,٩١
١٢	٣,٩٣	٠,٨٦	٠,٥٢	٠,٩١
١٣	٣,٨٧	٠,٨١	٠,٦٥	٠,٩١
١٤	٤,٠٣	٠,٨٢	٠,٦٠	٠,٩١
١٥	٣,٩٩	٠,٨٤	٠,٥٧	٠,٩١
١٦	٢,٢٦	٠,٩٧	٠,٥٣	٠,٩٢
١٧	٣,٨٦	١,٠٢	٠,٣٥	٠,٩١

تابع الجدول رقم (١)

١٨	٤,٠٢	٠,٨٤	٠,٦٧	٠,٩١
١٩	٢,٤٤	١,٠٩	٠,٦٣	٠,٩٢
٢٠	٣,٨٨	٠,٩٥	٠,٥٧	٠,٩١
٢١	٣,٩٦	٠,٨٥	٠,٦٣	٠,٩١
٢٢	٤,٣٠	٠,٧٩	٠,٧٠	٠,٩١
٢٣	٤,٠٠	٠,٨٨	٠,٦٣	٠,٩١
٢٤	٣,٥٨	١,١٠	٠,٦١	٠,٩١
٢٥	٣,٧٦	٠,٩٣	٠,٧٣	٠,٩١
٢٦	٣,٦٩	٠,٩٨	٠,٦٠	٠,٩١
٢٧	٣,٩٩	٠,٨٧	٠,٧٠	٠,٩١
٢٨	٤,٠٠	٠,٩٠	٠,٦٤	٠,٩١
٢٩	٣,٧٥	٠,٩٧	٠,٦٧	٠,٩١
٣٠	٣,٦٩	٠,٩٦	٠,٦٣	٠,٩١
الدرجة الكلية	المتوسط = ١١٠,٦٦		الانحراف المعياري = ١٤,٧٤	

* جميع المفردات معنوية عند درجة (٠,٠١).

ويتبين من الجدول رقم (١) أنه بعد تفريغ الاستجابات لأفراد العينة تم إيجاد معامل الارتباط بين كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠,٢٠ و٠,٦٧ وجميعها طردية ودالة عند مستوى معنوية (٠,٠١). كما يوضح الجدول أن معامل الثبات في حالة حذف المفردة يزيد عن (٠,٩٠) وهذا مؤشر جيد يدل على ثبات جميع مفردات الأداة، وبالتالي لا يمكن الاستغناء عن أي مفردة من المفردات. وكشف التحليل الوصفي لبيانات عينة التقنين أن المتوسط الحسابي للمقياس يساوي ١١٠,٦٦ بانحراف معياري قدره ١٤,٧٤.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

وللإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على "ما هي العوامل المؤثرة في قياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي؟"، تم التحقق من صدق التكوين أو الصدق البنائي للمقياس باستخدام التحليل العاملي بطريقة الفاريمكس لـ "كايزر" Varimax with Kaiser normalization بوصفها أسلوباً أمثل لتحديد عدد وطبيعة العوامل المتعامدة بمراكزها وفقا للجذر الكامن أكبر من الواحد صحيح (Froman, 2001) والتي تكمن وراء مفردات المقياس كما هو موضح بجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
التحليل العاملي لمفردات المقياس

العامل	الجذر الكامن	التباين ٪	التباين التجميعي ٪
المعرفي	١٢,٣٣	٤١,٠٩	٤١,٠٩
الوجداني	٢,٢١	٧,٣٧	٤٨,٤٧
السلوكي	١,٧٥	٥,٨٤	٥٤,٣٠
البيئي	١,٢١	٤,٠٤	٥٨,٣٤

أظهر التحليل العاملي صدق التكوين الفرضي للأداة، وأسفر عن أربعة عوامل بلغ الجذر الكامن لكل منهم أكبر من واحد صحيح، حيث فسرت (٥٨,٣٤٪) من التباين الكلي. بلغ الجذر الكامن للعامل الأول (١٢,٣٣) واستحوذ على (٤١,٠٩٪) من التباين، وبلغ الجذر الكامن للعامل الثاني (٢,٢١) واستحوذ على (٧,٣٧٪) من التباين، بينما بلغ الجذر الكامن للعامل الثالث (١,٧٥) واستحوذ على (٥,٨٤٪) من التباين، واخيرا بلغ الجذر الكامن للعامل الرابع (١,٢١) واستحوذ على (٤,٠٤٪) من التباين، وقد تم الكشف عن طبيعة هذه العوامل وما استحوذت عليه من مفردات وأخذت الدلالة الإحصائية للتشبع على العوامل، كما هو مبين بالجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
الدلالة الإحصائية لتشبعات مفردات المقياس على العوامل بالترتيب

*	المتغيرات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١٣	دمج المصادر الشبكية بالمنهج يساعد على تطوير المستوى التعليمي للطالب.	٠,٧٧٩	٠,٠٤٩ -	٠,١٠٦	٠,١١٧ -
١٨	استخدام المصادر الشبكية بالفصل يتيح مجالا واسعا للتعلم الإبداعي ولابتكاري للطلاب.	٠,٧٧٦	٠,٠٩٠ -	٠,٠٣٥	٠,٢٣٣-
٩	دمج المصادر الشبكية مع المنهج يرفع من واقعية عرض المادة العلمية.	٠,٧٦٢	٠,١٠٢ -	٠,١٩٥	٠,١١٩
٢٧	يشجع استخدام المصادر الشبكية بالفصل المعلم على التنويع في أساليب التدريس.	٠,٧٥٤	٠,١٦٠	٠,٣٢١ -	٠,٠٣٢-
٢١	يساعد استخدام المصادر الشبكية بالفصل على ابتكار أساليب جديدة لتقويم الطلاب.	٠,٧٤٨	٠,١٣١	٠,٠٩٤	٠,٢١٣ -
٢٠	لو أتيحت لي كل الإمكانيات التقنية، سأستخدم المصادر الشبكية (مثل مواقع معلومات، محركات بحث، بريد إلكتروني) خلال التدريس.	٠,٧٣٧	٠,٠٥٧	٠,٠٣٧	٠,١٤٢-
٣	استخدام المصادر الشبكية في الفصل عملية منتجة (فعالة).	٠,٧٣٣	٠,١٩٠ -	٠,١٦٨	٠,٢٥٩
١٤	استخدامي للمصادر الشبكية بالفصل يعزز اتجاهات الطلاب نحو التعلم.	٠,٧٣٣	٠,٠٦٨ -	٠,٢٠٩	٠,٠٧٦-
١٥	يمكن دمج المصادر الشبكية بالمواد العلمية المختلفة.	٠,٧٢٣	٠,٠٠٩	٠,٢١٣	٠,٠٢٦ -
٢٨	باعتقادي المعلومات المتوافرة على شبكة الإنترنت تعزز المحتوى العلمي.	٠,٧٢١	٠,٢٠٩	٠,٢٧٠ -	٠,٠٨٣ -
٢٣	يرفع استخدام المصادر الشبكية بالفصل من تعزيز مفهوم المنهج المتكامل من خلال ربط المعلومات بعضها ببعض.	٠,٧٢١	٠,٠٥٨	٠,٠٤٩	٠,٣٢٢ -
٢٥	يستطيع المتعلم عمل تقييم ذاتي للمعارف والمهارات المكتسبة من خلال استخدام مصادر شبكية بالفصل.	٠,٧١٤	٠,٢٣٤	٠,٣٨٤-	٠,١٢٨
٨	يصبح المنهج أكثر ارتباطا بالواقع من خلال الدخول على المصادر الشبكية.	٠,٧١٤	٠,١٢٤ -	٠,٢٧٧	٠,١٩٧
١٢	دمج المصادر الشبكية مع الدروس يساعد على تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض.	٠,٧٠٢	٠,٠١٧ -	٠,١٤٢	٠,٠٧٥
٢٩	كل طالب يستفيد من عملية إدخال شبكات الحاسب الآلي بالفصل.	٠,٦٩٣	٠,١٩٦	٠,٣٧٣ -	٠,١١٧

تابع الجدول رقم (٣)

٣٠	أعتقد أن استخدام المصادر الشبكية بالفصل يراعي أنماط التعلم المختلفة عند الطلاب.	٠,٦٧٥	٠,٢٢٨	٠,٣٤٦-	٠,٠١٤
٢٦	ينمي استخدام المصادر الشبكية بالفصل مهارة التفكير الإنتقادي عند الطلاب.	٠,٦٦٨	٠,٢٠٧	٠,٣٣٥-	٠,٠٠٢-
١١	استخدام المصادر الشبكية كأسلوب تدريسي مستقل يشجع التعلم الذاتي.	٠,٦٦٨	٠,٠٠١-	٠,١١٢	٠,٠٣٥-
١	استخدام مصادر معلوماتية متوفرة على شبكة الإنترنت في الفصل عملية مجدية.	٠,٦٦٥	٠,٢٤٧-	٠,١٥١	٠,١٨٩
٢٤	يستطيع المعلم توفير وقت كاف لكل متعلم من خلال تزويدهم بمصادر شبكية تفاعلية تخدم الفروق الفردية.	٠,٦١٥	٠,٢٤٠	٠,٤٠٣-	٠,١٢٠
٤	استخدام المصادر الشبكية في الفصل ليس بالعملية الخطيرة على تعلم الطلاب.	٠,٥٩٠	٠,١١٨-	٠,٠١٥	٠,١٤٦
٧	استخدام المصادر الشبكية في الفصل يخدم المنهج.	٠,٥٧١	٠,٠٠٧-	٠,٣٤١	٠,٣٢١
٢	استخدام المصادر الشبكية في الفصل أمر ضروري وليس اختياري.	٠,٥٦١	٠,٠٤٥-	٠,٠٧٢	٠,٤٤٨
٢٢	استخدام الوسائل التعليمة المختلفة مثل (الأفلام التعليمية، الصور المتحركة، النصوص المترابطة، الخ) تجعل المنهج أكثر إثراء.	٠,٥٥٥	٠,٠٩٤	٠,٣٣٢	٠,٥١٦-
١٧	شبكة المعلومات (الإنترنت) توفر مصادر تعليمية لا يمكنني الحصول عليها بشتى الطرق الأخرى.	٠,٤٦٨	٠,٢٨٢	٠,١٧٤	٠,١٤٣-
١٠	استخدام المصادر الشبكية في الفصل يؤدي إلى عدم تجديد التهوية حفاظا على الأجهزة.	٠,٢٩٦-	٠,٦٩٢	٠,١٣٣	٠,٢٥٢
١٦	استخدام المصادر الشبكية في الفصل يؤثر سلبا على طريقة توزيع التلاميذ بالفصل.	٠,٣٠٧-	٠,٦٣٤	٠,١٦٤	٠,٠٧٧
٦	لا أحبذ استخدام المصادر الشبكية في الفصل لأنه يتطلب مستوى منخفضا من الإضاءة.	٠,٢٦٨-	٠,٦١٢	٠,٣٢٦	٠,٢١١
١٩	استخدام المصادر الشبكية يعرقل حركة سيري داخل الفصل.	٠,٤٤٠-	٠,٥٩٩	٠,٢٢٣	٠,١٥٥-
٥	استخدام طرق تدريس غير تقليدية مثل طريقة المحاكاة يكون أيسر عند استخدام المصادر الشبكية.	٠,٤٢٢	٠,١٢٥	٠,٣٢٣	٠,٠٥٣

* رقم المفردات حسب ورودها في صحيفة الاستبيان.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

وللإجابة عن السؤال الثالث من الدراسة الحالية والذي ينص على "ما هي درجة صدق كل بعد من أبعاد المقياس؟ "، حيث تفيد الإجابة عن هذا السؤال التأكد من قدرة الأبعاد الأربعة للمقياس على تفسير اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل كما يوصي به بت وآخرون (Pett et al, 2003)، تم استخدام طريقة التدوير المتعامد باستخدام طريقة الفاريمكس لـ "كايزر" والتي توضحها الجداول من (٤) إلى (٧).

العامل الأول (العامل المعرفي): استحوذ هذا العامل على ٤١,٠٩٪ من التباين الكلي وبلغ الجذر الكامن له ١٢,٢٣ وتشبعت عليه تشبعا جوهريا (٧) مفردات، وهي المفردات التي تحمل الأرقام: ٢٥، ٢٩، ٢٤، ٣٠، ٢٧، ٢٦، ٢٨. ويدور مضمونها حول بعض التصورات والاعتقادات والأفكار التي تمثل صيغة معرفية حول إدراك استخدامات المصادر الشبكية في الفصل الدراسي على أنها وسيلة فعالة في عمليتي التعليم والتعلم، ويوضح الجدول رقم (٤) المفردات التي تمثل أعلى التشبعات على العامل المعرفي بعد التدوير.

الجدول رقم (٤)

المفردات التي تمثل أعلى التشبعات على العامل المعرفي (بعد التدوير)

العامل	المفردات	نسبة التفسير	الارتباط	الشيوع	ترتيب الأهمية
المعرفي	الاتجاهات المعرفية نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي				
	يستطيع المتعلم عمل تقييم ذاتي للمعارف والمهارات المكتسبة من خلال استخدام مصادر شبكية بالفصل.	٤١,٠٩ %	٠,٧٩٥	٠,٧٢٩	١
	كل طالب يستفيد من عملية إدخال شبكات الحاسب الآلي بالفصل.		٠,٧٥٩	٠,٦٧١	٤
	يستطيع المعلم توفير وقت كاف لكل متعلم من خلال تزويدهم بمصادر شبكية تفاعلية تخدم الفروق الفردية.		٠,٧٥١	٠,٦١٣	١٦
	أعتقد أن استخدام المصادر الشبكية بالفصل يراعي أنماط التعلم المختلفة عند الطلاب.		٠,٧٣١	٠,٦٢٨	١٤
	يشجع استخدام المصادر الشبكية بالفصل المعلم على التنويع في أساليب التدريس.		٠,٧٢٩	٠,٦٩٨	٢
	ينمي استخدام المصادر الشبكية بالفصل مهارة التفكير الإنتقادي عند الطلاب.		٠,٧٠٩	٠,٦٠٢	١٧
	باعتقادي المعلومات المتوافرة على شبكة الإنترنت تعزز المحتوى العلمي.		٠,٦٨٨	٠,٦٤٤	٩

العامل الثاني (العامل الوجداني): استحوذ هذا العامل على ٧,٣٧٪ من التباين الكلي وبلغ الجذر الكامن له ٢,٢١ وتشبعت عليه (١٠) مفردات تشبعاً جوهريا وهي المفردات التي تحمل الأرقام: (٣، ٧، ٨، ٢، ٩، ١، ١٢، ١٥، ٤، ٥)، وهي المفردات التي ينطوي مضمونها على جوانب الشعور بأهمية استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي، ويوضح الجدول رقم(٥) المفردات التي تمثل أعلى التشبعات على العامل الوجداني.

العامل الثالث (العامل السلوكي): استحوذ هذا العامل على ٥,٨٤٪ من التباين الكلي وبلغ الجذر الكامن له ١,٧٥ وقد تشبعت عليه تشبعاً جوهرياً (٩) مفردات وهي المفردات التي تحمل الأرقام: (٢٢، ٢٣، ٢١، ١٨، ١٣، ١٤، ٢٠، ١٧، ١١)، وينطوي مضمون هذه المفردات على بعض السلوكيات المرغوب في القيام بها نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي، ويوضح الجدول رقم (٦) المفردات التي تمثل أعلى التشبعات على العامل السلوكي.

الجدول رقم (٥)

المفردات التي تمثل أعلى التشبعات على العامل الوجداني (بعد التدوير)

العامل	المفردات	نسبة التفسير	الارتباط	الشيوع	ترتيب الأهمية
الوجداني	الاتجاهات الوجدانية نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي				
	استخدام المصادر الشبكية في الفصل عملية منتجة (فعالة).	% ٧,٣٧	٠,٦٩٩	٠,٦٦٩	٥
	استخدام المصادر الشبكية في الفصل يخدم المنهج.		٠,٦٩٧	٠,٥٤٥	٢٣
	يصبح المنهج أكثر ارتباطا بالواقع من خلال الدخول إلى المصادر الشبكية.		٠,٦٨٩	٠,٦٤٠	١١
	استخدام المصادر الشبكية في الفصل أمر ضروري وليس اختياريا		٠,٦٥١	٠,٥٢٣	٢٥
	دمج المصادر الشبكية مع المنهج يرفع من واقعية عرض المادة العلمية.		٠,٦٢٣	٠,٦٤٣	١٠
	استخدام مصادر معلوماتية متوافرة على شبكة الإنترنت في الفصل عملية مجدية.		٠,٦٧١	٠,٥٦١	٢٢
	دمج المصادر الشبكية مع الدروس يساعد على تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض.		٠,٥٢٠	٠,٥٢٠	٢٦
	يمكن دمج المصادر الشبكية بالمواد العلمية المختلفة.		٠,٤٩٦	٠,٥٦٨	٢٠
	استخدام المصادر الشبكية في الفصل ليس بالعملية الخطيرة على تعلم الطلاب.		٠,٤٥٩	٠,٣٨٣	٢٨
	استخدام طرق تدريس غير تقليدية مثل طريقة المحاكاة يكون أيسر عند استخدام المصادر الشبكية.		٠,٣٥٠	٠,٢٢٧	٣٠

الجدول رقم (٦)

المفردات التي تمثل أعلى التشبعات على العامل السلوكي (بعد التدوير)

العامل	المفردات	نسبة التفسير	الارتباط	الشيوع	ترتيب الأهمية
السلوكي	الاتجاهات السلوكية نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي				
	استخدام الوسائل التعليمة المختلفة مثل (الأفلام التعليمية، الصور المتحركة، النصوص المترابطة، الخ) تجعل المنهج أكثر إثراء.	% ٥,٨٤	٠,٨١٨	٠,٦٩٣	٣
	يرفع استخدام المصادر الشبكية بالفصل من تعزيز مفهوم المنهج المتكامل من خلال ربط المعلومات بعضها ببعض.		٠,٦٣٩	٠,٦٢٩	١٣
	يساعد استخدام المصادر الشبكية بالفصل على ابتكار أساليب جديدة لتقويم الطلاب.		٠,٦٠٤	٠,٦٣٠	١٢
	استخدام المصادر الشبكية بالفصل يتيح مجالاً واسعاً للتعلم الإبداعي والابتكاري للطلاب.		٠,٦٠٢	٠,٦٦٦	٦
	دمج المصادر الشبكية بالمنهج يساعد على تطوير المستوى التعليمي للطالب.		٠,٥٤٩	٠,٥٢٠	٧
	استخدامي للمصادر الشبكية بالفصل يعزز اتجاهات الطلاب نحو التعلم.		٠,٥١٣	٠,٥٩١	١٩
	لو أتيحت لي كل الإمكانيات التقنية، سأستخدم المصادر الشبكية (مثل مواقع معلومات، محركات بحث، بريد إلكتروني) خلال التدريس.		٠,٥١١	٠,٦٢٧	٢١
	شبكة المعلومات (الإنترنت) توفر مصادر تعليمية لا يمكنني الحصول عليها بشتى الطرق الأخرى.		٠,٤٦٦	٠,٣٤٩	٢٩
	استخدام المصادر الشبكية بوصفه أسلوباً تدريسياً مستقل يشجع التعلم الذاتي		٠,٤١٩	٠,٤٦٠	٢٧

العامل الرابع (العامل البيئي): استحوذ هذا العامل على ٤,٠٤٪ من التباين الكلي وبلغ الجذر الكامن له ١,٢١ وقد تشبعت عليه تشبعاً جوهرياً (٤) مفردات وهي المفردات التي تحمل الأرقام: (١٠، ٦، ١٦، ١٩)، وينطوي مضمون هذه المفردات على الظروف البيئية المحيطة باستخدامات المصادر الشبكية في الفصل، ويوضح الجدول (٧) المفردات التي تمثل أعلى التشبعات على العامل البيئي.

الجدول رقم (٧)

المفردات التي تمثل أعلى التشبعات على العامل البيئي (بعد التدوير)

العامل	المفردات	نسبة التفسير	الارتباط	الشيوع	ترتيب الأهمية
البيئي	الاتجاهات البيئية نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي				
	استخدام المصادر الشبكية في الفصل يؤدي إلى عدم تجديد التهوية حفاظا على الأجهزة.	٤,٠٤ %	٠,٧٨٣	٠,٦٤٧	٨
	لا أحبذ استخدام المصادر الشبكية في الفصل لأنه يتطلب مستوى منخفضاً من الإضاءة.		٠,٧٥٩	٠,٥٩٧	١٨
	استخدام المصادر الشبكية في الفصل يؤثر سلبا على طريقة توزيع التلاميذ بالفصل.		٠,٧٠٦	٠,٥٢٩	٢٤
	استخدام المصادر الشبكية يعرقل حركة سيري داخل الفصل.		٠,٦٧٦	٠,٦٢٧	١٥

يتبين مما سبق أن العامل المعرفي- وهو العامل الذي يتعلق بالاتجاهات المعرفية- أكثر العوامل قدرة على تفسير اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل، حيث يكون معامل ارتباطه ١٨,٣٦ في المصفوفة الارتباطية للمقياس، أما العامل الوجداني فمعامل ارتباطه بالمصفوفة الارتباطية يعادل ١٦,٦، ومعامل ارتباط العامل السلوكي يعادل ١٤,٤٥، أما العامل البيئي فهو أقل العوامل قدرة على تفسير اتجاهات المعلمين حيث يملك معامل ارتباط يعادل ٨,٩٣.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

وللإجابة عن السؤال الرابع في الدراسة الحالية والذي ينص على" ما هي درجة ثبات كل بعد من أبعاد المقياس؟ "، تم استخدام معامل ألفا لكرونباخ وإذا كان معامل ألفا يعطي الحد الأدنى لمعامل الثبات فإن ارتفاع معامل ألفا يعطي دلالة على أن مفردات المقياس متجانسة وتعبر عن مضمون واحد (Fink & Kosecoff, 2005). وقد وجد، كما هو موضح في الجدول رقم (٨)، أن معامل ثبات المقياس يساوي (٠,٩٢)، حيث كان معامل ثبات جانب المعرفة العامة باستخدامات المصادر الشبكية في الفصل الدراسي هو (٠,٩١) وجانب الشعور بأهمية استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي هو (٠,٩١) وجانب السلوك المرغوب به لاستخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي هو (٠,٩١) و جانب الميول نحو بيئة التعلم المحيطة باستخدامات المصادر الشبكية في الفصل الدراسي هو (٠,٩١).

الجدول رقم (٨)
درجة ثبات أبعاد المقياس

البعد (العامل)	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الثبات
المعرفي	٣,٧٨	٠,٧٨	٠,٩١
الوجداني	٣,٨٦	٠,٦٠	٠,٩١
السلوكي	٣,٩٩	٠,٦٤	٠,٩١
البيئي	٢,٤٣	٠,٧٨	٠,٩٢
المقياس	١١٠,٦٦	١٤,٧٤	٠,٩٢

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

وللإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على "هل يتطابق البناء العاملي والنظري للمقياس؟ "، تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي للتأكيد على وضعية البنود الثلاثين بأربعة عوامل وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي .Exploratory F.A، وذلك بعد أن جمعت المتغيرات الظاهرة Manifest Variables (التي تقاس مباشرة) على متغيرات ضمنية Latent Variables (غير مقاسة مباشرة وتمثل العوامل الأربعة) من أجل التحقق من أن البنود الناتجة من كل عامل ذات دلالة معنوية على هذا العامل من خلال مساراتها، وتم استخدام حزمة البرامج الاحصائية الجاهزة Statistica لتقدير النموذج واختباره.

اختبار النموذج المقترح

قبل الجزم بمعنوية مسارات النموذج المقترح يجب التأكد من جودة توافق (ملائمة) النموذج الكلي Overall Model وذلك باستخدام المعايير التالية:

١. مؤشر كا^2 المعياري :Normal Chi-Square وهو نسبة قيمة كا^2 إلى درجات الحرية، وحد القبول لهذا المؤشر هو أقل من (٥) (Browne & Cudeck, 1992).

٢. مؤشر جودة التوافق :Goodness of Fit ويبين الدرجة الكلية لتوافق مربع البواقي، المحسوب من البيانات المقدرة بواسطة النموذج نسبة إلى درجات الحرية، وحد القبول لهذا المؤشر (٠,٧٥) أو أكبر.

٣. الجذر التربيعي لمتوسط مربع خطأ التقدير :Error of Approximation (RMSEA) Root Mean Square هو مؤشر يقيس التعارض لكل درجة حرية واحدة ويعد هذا المؤشر أكثر ملاءمة للعينات الكبيرة، أي أكبر من (٢٠٠)، وكلما صغرت قيمة ذلك المؤشر دل ذلك على توافق أكبر.

وبعد تحليل البيانات وباستخدام طريقة الإمكان الأكبر (Maximum Likelihood)

لتقدير مسارات النموذج، حيث يتبين من النتائج أن مؤشر كا٢ المعياري يعادل (٤,٤٧)، ومؤشر جودة التوافق يعادل (٠,٧٧٩)، وأن مؤشر RMSEA بلغ (٠,٠٩٢). ومما سبق يتضح أن النموذج (بناء على مؤشرات جودة التوافق الكلية) يمكن الاعتماد عليه في التفسير.

اختبار معاملات (مسارات) النموذج

بعد تقدير الكفاءة الكلية للنموذج يمكن الانتقال لتقويم معاملات النموذج (للبنود على العوامل)، ويوضح جدول (٩) نتائج اختبار معاملات النموذج.

الجدول رقم (٩)

معاملات المسارات ومعنويتها لنموذج التحليل العاملي التوكيدي

بيان المسار	المعامل	الخطأ المعياري	اختبار (ت)	المعنوية
ع١ ← س١	٠,٧١٧	٠,٠٢٥	٢٨,٨٧٢	٠,٠٠٠
ع١ ← س٢	٠,٨٢٥	٠,٠١٨	٣٨.,٤٧	٠,٠٠٠
ع١ ← س٣	٠,٧٣٨	٠,٠٢٣	٣١,٤٩٩	٠,٠٠٠
ع١ ← س٤	٠,٨٢٣	٠,٠١٨	٤٦,٥١٥	٠,٠٠٠
ع١ ← س٥	٠,٧٧٠	٠,٠٢١	٣٦,٠٩٩	٠,٠٠٠
ع١ ← س٦	٠,٧٨٠	٠,٠٢١	٣٧,٨٠٥	٠,٠٠٠
ع١ ← س٧	٠,٧٥٣	٠,٠٢٢	٣٣,٥٠٥	٠,٠٠٠
ع٢ ← س٨	٠,٧٠٦	٠,٠٢٦	٢٧,٢٤٣	٠,٠٠٠
ع٢ ← س٩	٠,٥٨٣	٠,٠٣٣	١٧,٦٥٠	٠,٠٠٠
ع٢ ← س١٠	٠,٧٩٠	٠,٠٢٠	٣٨,٦٦٧	٠,٠٠٠
ع٢ ← س١١	٠,٥٦٦	٠,٠٣٤	١٦,٧١٢	٠,٠٠٠
ع٢ ← س١٢	٠,٣٢٠	٠,٠٤٤	٧,٢٩٣	٠,٠٠٠
ع٢ ← س١٣	٠,٦٤٥	٠,٠٣٠	٢١,٨٠١	٠,٠٠٠
ع٢ ← س١٤	٠,٧٨٩	٠,٠٢٠	٣٨,٥٥١	٠,٠٠٠
ع٢ ← س١٥	٠,٧٨٨	٠,٠٢١	٣٨,٣٦٥	٠,٠٠٠
ع٢ ← س١٦	٠,٦٧١	٠,٠٢٨	٢٣,٨٩٩	٠,٠٠٠
ع٢ ← س١٧	٠,٦٨٨	٠,٠٢٧	٢٥,٤٤٥	٠,٠٠٠
ع٣ ← س١٨	٠,٦٤٩	٠,٠٢٩	٢٢,٢٣٥	٠,٠٠٠
ع٣ ← س١٩	٠,٧٦٨	٠,٠٢٢	٣٥,٣٩٦	٠,٠٠٠
ع٣ ← س٢٠	٠,٧١١	٠,٠٢٥	٢٧,٩٧٧	٠,٠٠٠
ع٣ ← س٢١	٠,٤٧٧	٠,٠٣٨	١٢,٥٥٠	٠,٠٠٠
ع٣ ← س٢٢	٠,٧٩٩	٠,٠٢٠	٤٠,٧٤٨	٠,٠٠٠
ع٣ ← س٢٣	٠,٧٣١	٠,٠٢٤	٣٠,٣٠٩	٠,٠٠٠
ع٣ ← س٢٤	٠,٧٨٠	٠,٠٢١	٣٧,٣٨٥	٠,٠٠٠
ع٣ ← س٢٥	٠,٦٤٤	٠,٠٢٩	٢١,٨٦٣	٠,٠٠٠
ع٣ ← س٢٦	٠,٧٦٠	٠,٠٢٢	٣٤,٢٤٤	٠,٠٠٠
ع٤ ← س٢٧	٠,٦٤٠	٠,٠٣٧	١٧,٤٤٦	٠,٠٠٠
ع٤ ← س٢٨	٠,٧٢٠	٠,٠٣٤	٢١,١٧٤	٠,٠٠٠
ع٤ ← س٢٩	٠,٦٤٦	٠,٠٣٦	١٧,٦٩٤	٠,٠٠٠
ع٤ ← س٣٠	٠,٦٥٠	٠,٠٣٦	١٧,٨٧٤	٠,٠٠٠

* (ع) تعبر عن العامل و (س) تعبر عن المفردة.

يتضح من جدول (٩) أن جميع معاملات مسارات النموذج عالية المعنوية عند مستوى دلالة ١٪ وهذا يؤكد أن جميع البنود المكونة لكل عامل تشكل مضمونا واحدا ولا يمكن الاستغناء عن أي منها، وهذا يؤكد تطابق البناء العاملي والنظري للمقياس.

الأبعاد العاملية في صورتها النهائية

اشتمل المقياس في صورته النهائية على (٣٠) فقرة موزعه توزيعاً دائرياً على أربعة أبعاد تمثل خلفية لبروز اتجاه إيجابي نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي، وهذه الأبعاد هي: البعد المعرفي ويمثله (٧) مفردات، والبعد الوجداني ويمثله (١٠) مفردات، والبعد السلوكي ويمثله (٩) مفردات، والبعد البيئي ويمثله (٤) مفردات.

وتصحح الأداة وفقاً لمقياس ليكرت ذي الأوزان الخمسة وهي: معارض بشدة ووزنه ١ أي أن هناك رأيا مخالفا لما هو معطى، معارض ووزنه ٢، محايد ووزنه ٣ وهو الوزن الذي لا يمثل أي رأي سواء سلبياً أم إيجابياً تجاه العبارة المعطاة، ومقياس موافق ووزنه ٤، موافق بشدة ووزنه ٥ ويمثل هذا الوزن رأيا متفقا بشكل قوي مع العبارة المعطاة.

ومن ثم تتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين صفر إلى ١٥٠ درجة وتشير الدرجة المرتفعة (٩٥ فأكثر) إلى وجود اتجاه إيجابي نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي، بينما تشير الدرجة المنخفضة (أقل من ٨٥) إلى وجود اتجاه سلبي نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي، أما الدرجات الواقعة ما بين (٨٥ و٩٥) فتعبر عن وجود اتجاه محايد نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي.

مناقشة النتائج

تبين من نتائج الدراسة الحالية أن التوزيع النظري لمفردات المقياس جاء متماشيا مع نتائج التحليل الإحصائي المستخدم، فقد بين التحليل العاملي للمقياس وجود أربعة عوامل رئيسة جعلت من المقياس المستخدم في الدراسة أداة يمكن الاعتماد عليها للتعرف إلى اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي، حيث تبين أن العوامل المؤثره في قياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي هي: العامل المعرفي و العامل الوجداني والعامل السلوكي و العامل البيئي.

ومن خلال التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي تبين أيضا أن هذه الأداة صادقة وثابتة لدرجة عالية جدا، وقد يعزى ذلك إلى الارتفاع العالي في حجم عينة الدراسة، حيث إن زيادة عدد أفراد العينة تزيد من ثبات الأداة، وقد يكون هناك سبب آخر يعزى إلى اتفاق أفراد العينة مع جميع مفردات الاستبانة وهو المشاركة التطوعية للمعلمين، حيث كان من أسلوب هذه الدراسة تشجيع من يرغب من المعلمين للمشاركة في الدراسة، وعليه فأن أغلب الذين يتطوعون للمشاركة في الدراسة هم غالبا من الذين يملكون معارف

وخبرات إيجابية سابقة والتي قد يكون منها استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي، حيث يوجد عدد كبير من المعلمين يستخدم مصادر الإنترنت في تحسين أساليب تدريسهم، وهذا ليس بغريب على البيئة الكويتية حيث تشجع وزارة التربية في دولة الكويت المعلمين على استخدام التكنولوجيا في تدريسهم، فهناك مسابقات سنوية تقدمها وزارة التربية لتشجيع المعلمين على عمل مواقع تعليمية. كما أن الوزارة قد طلبت من كل معلم ومعلمة الحصول على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب بشكل إلزامي؛ مما حدا بالكثير منهم إلى الانخراط في دورات تدريبية في هذا المجال. ومن أوجه هذا المجال استخدام مصادر شبكة الإنترنت، مما قد ساهم بشكل كبير في رفع مستوى الجانب المعرفي لديهم وهذا ما كشفته نتائج الدراسة حيث تبين أن العامل المعرفي هو الأعلى قيمة في تفسير اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي بالمقارنة مع العوامل الأخرى، وهو العامل الذي يتعلق بالجوانب المعرفية للاستخدامات الفصلية للمصادر الشبكية.

وفيما يخص العامل الوجداني والعامل السلوكي المتعلقان بالشعور والرغبة والميل إلى استخدام المصادر الشكبية في الفصل الدراسي فقد كشفت نتائج التحليل العاملي أن كلا من الجانب الوجداني والجانب السلوكي له دور معنوي في تفسير اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي ولكن بنسبة أقل من الجانب المعرفي، وذلك ربما يرجع إلى أن مفرداتهما كانت عامة إلى حد ما وخالية من الأمثلة التي توضح المعنى. فقد عمد الباحث إلى عدم طرح أمثلة محددة ضمن مفردات المقياس بسبب طبيعة مجال المصادر الشبكية التي لا تسمح بإعطاء أمثلة محددة كونها سريعة التغير والتبدل وكون المصادر الموجودة على شبكة الإنترنت كثيرة جدا بحيث لا يمكن حصرها. كما أن طبيعة المصادر الشبكية نفسها وليس مضمونها فحسب تختلف من مجال إلى آخر، فطبيعة المصادر المستخدمة في مادة العلوم تختلف بشكل كبير عن طبيعة المصادر المستخدمة في مادة اللغة العربية أو التربية الإسلامية، وهذا ما أكدته دراسة كسزلكا وآخرين (Koszalka et al, 2005) وكذلك دراسة باكر (Baker, 2005).

أما العامل البيئي، فعلى الرغم من قدرته على تفسير جانب بيئة التعلم في مقياس الاتجاهات نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي، إلا أنه لوحظ من نتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة أن مفرداته احتوت على معاملات ارتباط أقل من مفردات الأبعاد الاخرى، وخاصة تلك التي صيغت بأسلوب النفي (المفردات السلبية). وقد يرجع ذلك إلى أن المفردات التي فيها عبارة نفي لها معامل ارتباط أقل بالمقارنة مع المفردات ذات الصياغة الإيجابية، وهذا ما أيده ليو (Lie, 2003). لذا فإن إعادة صايغة مثل هذه العبارات بأسلوب ايجابي، وبالتالي عمل تحليل عاملي جديد قد يقلل من واقعية هذه المشكلة، ويزيد من قدرة هذا العامل على تفسير اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي. ومن الأسباب الأخرى التي قد أدت إلى حصول هذا

العامل على نسبة تفسيرية أقل من العوامل الأخرى هو قلة الوعي البيئي لدى الكثير من المعلمين كما أشار إليه (Liaw, 2002)، حيث نادرا ما يتلقى المعلمون سواء قبل الخدمة أم أثناء مزاولة المهنة برامج تدريبية كافية تركز على الاهتمام بالجوانب البيئية أثناء عملية التعليم كالجلوس الصحيح للتلاميذ والاضاءة والتهوية وغيرها.

الاستنتاجات

تخلص الدراسة الحالية إلى أن هناك أربعة عوامل تؤثر في قياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي، وعليه فإن المقياس المقترح صادق وثابت ويمكن الاعتماد على نتائجه في دراسات مستقبلية. كما كشفت الدراسة أنه لا يمكن الاستغناء عن أي عامل من هذه العوامل للحكم على اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي. كما دعمت نتائج التحليل التوكيدي أهمية جميع مفردات المقياس، حيث وجد أنه لا يمكن الاستغناء عن أي مفردة من مفردات المقياس، وأنها تعبر عن مضمون العوامل الأربعة المكونة للمقياس.

التوصيات

انطلاقا من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فإن الباحث يوصي بما يلي:

١) الاعتماد على البناء العاملي الذي طورته الدراسة الحالية في إجراء بحوث مستقبلية متعلقة باتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي حيث إن المقياس المستخدم في التوصل إلى هذا البناء صادق وثابت ويمكن الوثوق بنتائجه.

٢) استخدام مقياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي في عمل دراسة مقارنة بين معلمي المواد العلمية والمواد الأدبية سواء في المدارس العامة أو في المدارس الخاصة.

٣) إجراء دراسات لتطوير المقياس الحالي وللتأكد من مصداقية نتائجه من خلال تطبيقه على بيئات مختلفة عن البيئة الكويتية مع إعطاء اعتبار إلى إعادة صياغة بعض المفردات التي تحمل معنى سلبياً بشكل أكثر وضوحا.

شكر وتقدير:

أتقدم بالشكر والعرفان إلى جامعة الكويت على تمويل هذا البحث والمدون برقم (TT05/03).

المراجع

إسماعيل، فادي (٢٠٠٣). **البنية التحتية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، والتعليم عن بعد**. ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الإقليمية حول توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم، والتعليم عن بعد: دمشق ١٥–١٧ يوليو ٢٠٠٣.

عثمان، ممدوح عبدالهادي (٢٠٠٢). **التكنولوجيا ومدرسة المستقبل: الواقع والمأمول**. بحث مقدم إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود (١٦–١٧) شعبان ١٤٢٣هـ.

فرج، عبداللطيف حسين (٢٠٠٥). توظيف الإنترنت في التعليم ومناهجه. **المجلة التربوية**، **٧٤**(١٩)، ١١٠–١٥٠.

كاظم، علي و الموسوي، على و الكندي، موسى (٢٠٠٤). أثر التدريس باستخدام جهاز قياس الفهم أثناء المحاضرة على التحصيل الأكاديمي وبعض المتغيرات الانفعالية: دراسة تجريبية، **المجلة التربوية، ٧٢**(١٨)، ٤١–٧٥.

Baker, T. R. (2005). Internet-based GIS mapping in support of K-12 education. **The Professional Geographer, 57(1)**, 44.

Brown, G., Manogue, M., & Rohlin, M. (2002). Assessing attitudes in dental education: is it worthwhile? **Education, 193**(12), 703-707.

Chapman, E. N. & McKnight, W. (2001). **Attitude**. Boston, MA: Thomson Crisp Learning.

Charalambos, V., Michalinos, Z., & Chamberlain, R. (2004). The design of online learning communities: critical issues. **Educational Media International, 41**(2), 135-143.

Fink, A. & Kosecoff, J. B. (2005). **How to conduct surveys.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Froman, R. D. (2001). Elements to consider in planning the use of factor analysis. **Southern Online Journal of Nursing Research, 5**(2), 213-234.

Gibson, S. & Oberg, D. (2004). Visions and realities of internet use in schools: Canadian perspectives. **British Journal of Educational Technology, 35**(5), 569 – 585.

Hur, S. J. (2003). **A teacher's guide for using web-based resources in the science classroom**. Retrieved on March 15, 2005 from the WWW:http://www.ioncmaste.ca/homepage/resources/web_resources/teachingWeb/TeacherGuideBook.pdf

Koszalka, T. A. (2000). The validation of a measurement instrument teachers' attitude towards the use of web resources in the class-room: a cross two cultures. **The Quarterly Review of Distance Education, 1**(2), 139-144.

Koszalka, T., Grabowski, B., & Darling, N. (2005). Predictive relation-ships between web and human resource use and middle school stu-dents' Interest in science careers: an exploratory analysis. **Journal of Career Development, 31**(3), 171-184.

Liaw, S. (2002). Understanding user perceptions of world-wide web envi-ronments. **Journal of Computer Assisted Learning, 18**(2), 137-148.

Lie, H. (2003). The resolution of some paradoxes related to reliability and validity. **Journal of Educational and Behavioral Statistics, 28**, 89-95.

Madden, A., Ford, N., Miller, D., & Levy, P. (2005). Using the internet in teaching: the views of practitioners (A survey of the views of second-ary school teachers in Sheffield, UK). **British Journal of Educational Technology, 36**(2), 255-280.

McKarthy, M. C., Grabowski, B. L., & Koszalka, T. (2003). **Web-enhanced instruction and learning: findings of a short and long term impact study and teacher use of NASA web resources**. Technical Publication NASA, October, 2003.

Pett, M. A., Nancy R. L., & John J. S. (2003). **Making sense of factor analysis: the use of factor analysis for instrument development in health care research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sugar, W., Crawley, F., & Fine, B. (2005). Critiquing theory of planned behavior as a method to assess teachers' technology integration attitudes. **British Journal of Educational Technology, 36**(2), 331-334.

Tapia, M. & Marsh, G. E. (2004). An instrument to measure mathematics attitudes. **Academic Exchange Quarterly, 8**(2), (In Print).

Venezky, R. (2004). Technology in the classroom: steps toward a new vision. **Education, Communication and Information, 4**(1), 3-21.

Vodanovich, S. & Piotrowski, C. (2005). Faculty attitudes toward web-based instruction may not be enough: limited use and obstacles to implementation. **Journal of Educational Technology Systems, 33**(3), 309 – 318.

تصميم حقيبة تعليمية محوسبة ودراسة أثرها في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في الفيزياء

د. خالد العجلوني
الجامعة الأردنية
عمان- الأردن

م. مجدي أبو زينة
الجامعة الأردنية
عمان- الأردن

150
المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

تصميم حقيبة تعليمية محوسبة ودراسة أثرها في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في الفيزياء

د. خالد العجلوني
الجامعة الأردنية
عمان- الأردن

م. مجدي أبو زينة
الجامعة الأردنية
عمان- الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر كل من طريقة التدريس (حقائب تعليمية محوسبة، اعتيادية) في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية-المستوى الثاني "الفرع العلمي" في مادة الفيزياء، واتجاهاتهم نحو الحقائب التعليمية المحوسبة. تكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية موزعين في ثلاث مدارس ثانوية، حيث قسم الباحثان عينة الدراسة عشوائيا إلى أربع مجموعات: مجموعتين ضابطتين تضم الأولى (٢٠) طالبا، والثانية (١٩) طالبة، ومجموعتين تجريبيتين تضم الأولى (٢٠) طالبا، والثانية (١٩) طالبة. تم تدريس وحدة "خصائص بصرية للمادة" للمجموعتين التجريبيتين باستخدام الحقيبة التعليمية المحوسبة، أما المجموعتان الضابطتان فقد تم تدريسهما بالطريقة الاعتيادية.

أظهرت نتائج تحليل التغاير الثنائي أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة العينة تعزى إلى طريقة التدريس (اعتيادية، حقائب تعليمية محوسبة) ولصالح طريقة الحقائب التعليمية المحوسبة. وكشفت أيضا عن وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل طلبة العينة تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث. ولم تكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل طلبة العينة تعزى إلى التفاعل بين الطريقة والجنس. كما بينت الدراسة أن اتجاهات كل من الذكور والإناث كانت إيجابية، ولم تكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية نحو الحقائب التعليمية المحوسبة تعزى إلى الجنس.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠/٦/٢٠٠٥ م   * تاريخ قبوله للنشر ٢٢/١٠/٢٠٠٥ م

المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

Designing A Computer- Based Teaching Package and Studying its Effect on the Achievement of Secondary Stage Students in Physics

Dr. Khalld Al-Ajlouni
University of Jordan
Amman- Jordan

Majdi Abu Zainah
University of Jordan
Amman- Jordan

Abstract

The major aim of this study was to investigate the effects of teaching method (Computer-Based Teaching Packages, Traditional Classroom Lecture) on the achievement of secondary stage students in physics, and determines their attitudes toward Computer- Based Teaching Packages.

A random sample of (78) male and female students from secondary were divided into four groups and assigned to two separate teaching methods; There is a control group has (20) male and (19) female students, and there is an experimental group has (20) male and (19) female students. The experimental group was taught by using the computer based teaching packages, while the control group was taught by the traditional classroom lecture.

The results of ANCOVA showed statistically significant differences on the achievement of secondary stage students due to the teaching method, in favor of the Computer- Based Teaching Packages. The results also showed that there were significant differences on the achievement of secondary stage students due to the sex variable in favor of the females. However, the study didn't show any statistically significant differences on the achievement of secondary stage students due to the interaction between the method and sex variables. The study also showed that the attitudes of the male and female students were generally positive. While the study didn't show any statistically significant differences on the students' attitudes to the experimental group toward the computerized teaching packages due to the students' sex.

المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

تصميم حقيبة تعليمية محوسبة ودراسة أثرها في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في الفيزياء

د. خالد العجلوني
الجامعة الأردنية
عمان- الأردن

م. مجدي أبو زينة
الجامعة الأردنية
عمان- الأردن

مقدمة الدراسة

يشهد العالم انفجارا معرفيا متطورا بشكل مستمر ظهر من خلال تراكم المعرفة في مختلف ميادين العلوم بشكل فاق كل التوقعات؛ لذلك اهتم التربويون بتطوير بيئات تعليمية تهدف إلى مساعدة الفرد في مواكبة هذا التطور، وتعد الحقائب التعليمية والتعليم المبرمج والبرمجيات التعليمية المحوسبة نتيجة طبيعية لتطور هذه البيئات، إضافة إلى اهتمامهم بما يسمى بتقنيات التعليم التي تركز على زيادة قدرة الفرد في مواجهة التحديات العلمية والتكنولوجية، وزيادة قدرته على تنمية التفكير العلمي الناقد والابتكاري. فالعديد من المربين يؤكدون على أهمية مواجهة خطر الأمية الحاسوبية من خلال تزايد الاعتماد على تقنيات الحاسوب، لدرجة أن " العالم اليوم يقف أمام خيارين: حضارة حاسوبية مقابل حضارة غير حاسوبية، وأن الحضارة الحاسوبية هي القادرة على صقل النمو الفكري للطفل" (سعادة والسرطاوي، ٢٠٠٣، ص٢٧)، فطرق التدريس التي كانت مناسبة في الماضي قد لا تناسب هذه الأيام؛ لهذا كله لا بد من مواكبة هذه التغيرات من قبل المؤسسات والمنظمات الحديثة، ومراجعة سياساتها وأهدافها واستراتيجياتها وتقنياتها ونشاطاتها المتعلقة بالتعليم؛ حتى يتمكن المعلمون من اكتساب الكفاءات والمهارات التي تتطلبها أدوارهم الجديدة في ضوء تزايد المشكلات التعليمية في مجتمع ثورة المعلومات؛ فتكنولوجيا المعلومات من الاستراتيجيات المهمة التي تساعد في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين (تساشيل،٢٠٠٢ ؛ Woolf, 2001: p 59 &Lohman).

وظهرت رغبة حقيقية في تطوير المناهج الدراسية، واستخدام وسائط جديدة لمواكبة هذا التطور، ومن هذه الوسائط تقنيات التعليم التي تساعد في وصول التدريس إلى درجة عالية من الفعالية. إن استخدام الحاسوب في التعليم يؤدي إلى مرونة أكبر في الإدارة المدرسية، ويساعد في تحقيق دراسة مستقلة ذات أنشطة متعددة، فهو يسمح لكل طالب أن يسير في دراسته وفق سرعته الخاصة، بل إنه ينير الطريق للمتعلم نحو المعرفة بشكل يحقق التنوع وليس التنميط. و قد بينت العديد من الدراسات أن الإنسان يتذكر(٢٠٪) مما

يسمعه، و(٤٠٪) مما يسمعه ويراه، ويتذكر(٧٠٪) في حالة تفاعل الإنسان مع ما يتعلمه (Traci, 2001). وهذا ما دفع القائمين على هندسة وتخطيط المنهج في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية إلى اتخاذ خطوات واعية جداً في مجال إحداث التغيرات في المناهج خلال السنوات القليلة الماضية، حيث قامت بتزويد المدارس بأجهزة حاسوب متطورة، كما قامت بحوسبة العديد من المواد الدراسية، ودربت أعداداً كبيرة من المعلمين على مهارات استخدام الحاسوب، وأكثرت من الاهتمام بالتعليم الإلكتروني.

الحقائب التعليمية المحوسبة

تعد الحقائب التعليمية المحوسبة من الحقائب التعليمية البسيطة التي تساعد في تزويد المتعلمين بالمعلومات إلكترونيا، فهي تسمح بتقديم المعلومات للمتعلمين من خلال الصور والنصوص والمخططات والصوت والرسوم المتحركة ولقطات الفيديو، فضلا عن إمكان ربط الحقائب التعليمية المحوسبة بالشبكة الداخلية أو بشبكة الإنترنت أو بموقع بريد الطالب الإلكتروني (Gunn & Pitt, 2003) ويمكن تلخيص أهمية استخدام الحقائب التعليمية المحوسبة في العملية التعليمية من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة مثل دراسات (Gunn & Pitt, 2003 ; Lim, 1998 ;Klahan,1997؛ العمر، ٢٠٠٢؛ الروابدة، ٢٠٠٢؛ الجرايدة، ٢٠٠٣؛ طهبوب، ٢٠٠٢) والتي أجريت لتقييم فعالية كل من الحقائب التعليمية والبرامج التعليمية المحوسبة والوسائط المتعددة بالنقاط التالية:

- يمكن استخدامها في إنتاج المواد التعليمية بنماذج مختلفة مثير للدافعية.
- تعمل على حفز المتعلم على التفاعل بشكل أكبر مع المادة التعليمية.
- تسهل عمل التجارب العلمية التي يصعب تنفيذها في الواقع .
- يمكن عرض الصور والرسوم المتحركة والمخططات والأفلام الأمر الذي يزيد من استيعاب الطلبة للموضوعات المطروحة.
- يمكن من خلالها الاتصال بمصادر المعلومات عبر شبكة الإنترنت أو الشبكة الداخلية.
- تعمل على اختصار زمن التعلم مقارنة بطرق التدريس الاعتيادية.
- تساعد في اكتساب مهارات التعلم المستمر والتعلم الذاتي.

ونظرا لأن الحقائب التعليمية المحوسبة تعتمد بشكل كبير على تقنية الوسائط المتعددة التي يوفرها جهاز الحاسوب حسب الركائز التي تقوم عليها الحقائب التعليمية؛ فإنه يمكن تلخيص عملية إنتاج الحقائب التعليمية المحوسبة بالاعتماد على أسس تصميم كل من الوسائط المتعددة والبرمجيات التعليمية المحوسبة والحقائب التعليمية وذلك كما يلي:

أولا: مرحلة التخطيط: يعتمد إنتاج المناهج التعليمية باستخدام الوسائط المتعددة على المادة العلمية فيما إذا كانت في مرحلة التأليف أو في مرحلة ما بعد الانتهاء من التأليف، ففي حالة إنتاج منهاج جديد باستخدام الحقائب التعليمية المحوسبة، فان ذلك يلقي عبئا كبيرا على عاتق المصممين والمؤلفين لمنهاج ما؛ وذلك لما تحتاجه هذه الطريقة من تعاون طويل الأمد

بينهم في تصميم وبرمجة الحقائب التعليمية المحوسبة، فضلا عن أنه يتطلب درجة عالية من التنسيق والإدارة بين الفريقين، وهذه الطريقة ليست بالأمر السهل وتحتاج إلى وجود خبرات تربوية هندسية و إدارية على مستوى واسع. أما في حالة وجود المادة التعليمية مؤلفة وجاهزة ولا ينقصها سوى إعادة هيكلة وتشكيل و إنتاج باستخدام الوسائط المتعددة فإنها تحتاج إلى جهد أقل. وتزداد كفاءة هذه الطريقة في حالة معرفة المؤلفين والتربويين الحد الأدنى عن التقنيات الحديثة المستخدمة في العملية التعليمية. وتكمن أهمية هذه الطريقة في تقليل مسؤولية الأشخاص المشاركين في إنتاج المناهج التعليمية مع ضرورة وجود مشرفين تربويين على الأشخاص المسؤولين عن استخدام الحقائب التعليمية المحوسبة (طهبوب، ٢٠٠٢). وعملية التخطيط تمر بالمراحل التالية ، (قطامي وحمدي،٢٠٠٢):

١- تحديد العنوان الأساسي للمادة العلمية المنوي برمجتها.
٢- تحديد الفكرة العامة أو التبرير.
٣- تحديد الأهداف العامة والخاصة.
٤- تحديد العناصر الأساسية التي يجب تطويرها.
٥- تحديد المرحلة الدراسية والفئة العمرية.
٦- تحديد العناصر المادية والبرمجية.
٧- تحديد المحتوى من صور ونصوص وأفلام وأصوات ورسومات متحركة وغير متحركة.
٨- تحديد كيفية تعامل الفئة المستهدفة مع الحقيبة من خلال شاشات المقدمة.
٩- تحديد المصادر المتوفرة لعملية التطوير.
١٠- تحديد البدائل التعليمية الممكن برمجتها حسب أسس الحقائب التعليمية.
١١- وضع خطة عمل شاملة لتحليل النظام وتصميمه وتنفيذه وفحصه.

ثانيا: مرحلة الإعداد: وفي هذه المرحلة يتم تجميع العناصر الضرورية، وتكون هذه العملية سهلة نوعا ما إذا كانت عملية التخطيط المسبقة قد تمت بنجاح، وقد تحتاج هذه العملية إلى إعادة التخطيط والتفكير لعدة مرات. وفي هذه المرحلة يتم تحديد ما يلي (طهبوب، ٢٠٠٢) و (عزمي، ٢٠٠١):

- قراءة وفهم المادة المطلوب إنتاجها.
- دراسة وتعلم العناصر الرئيسة للبرمجيات التعليمية.
- دراسة وتطبيق مشاريع صغيرة بسيطة على استخدام تقنية الوسائط المتعددة .
- جمع المعلومات عن كيفية إنتاج المادة التعليمية بشكل عام.

ثالثا:مرحلة التصميم: وتتم هذه المرحلة في ضوء المتطلبات التي تم تحديدها في مرحلتي التخطيط والإعداد، وتشمل ما يلي (عزمي، ٢٠٠١):

- تصميم واجهة العرض بما تحتويه من تصميم وعناصر مرئية وتوازن في عملية التركيب ووضع هيكلية للبرمجية.
- تصميم القوائم والمعلومات والشرائح التي توضح محتويات الحقيبة التعليمية المحوسبة.

- الثبات على قوام واحد في عرض وتصميم القوائم والمعلومات.
- وضع المحتوى في تصميم مناسب: وتحتاج هذه الخطوة إلى معظم الوقت، علما بان وجود المعلومات والصور والنصوص المؤلفة مسبقا يساعد– وبشكل كبير– على تنفيذ هذه الخطوة.
- تحديد الشكل النهائي للحقيبة التعليمية المحوسبة بما فيها البدائل التعليمية.
- استخدام البرامج والأدوات لإنشاء الصور والحركات والأفلام والرسومات التوضيحية والنصوص الصوتية وربطها بشكل فني مع باقي العناصر لتحقيق الأهداف المرجوة.

رابعا: مرحلة التنفيذ: وتتضمن هذه المرحلة ما يلي (طهبوب، ٢٠٠٢؛ سلامة وأبو ريا؛ ٢٠٠٢، قطامي وحمدي، ٢٠٠٢):

١– شريحة المقدمة: وتشتمل على (عنوان الحقيبة التعليمية المحوسبة، اسم الباحث الذي أعد الحقيبة، اسم المشرف على إعداد الحقيبة، وعنوان الوحدة التي من أجلها أعدت الحقيبة التعليمية المحوسبة، والمرحلة الدراسية التي تخدمها).

٢– المقدمة: تتضمن وصفا عاما للمادة العلمية المعروضة من خلال الحقيبة التعليمية المحوسبة، وتحديد الفكرة الرئيسة، والهدف منها، وأهمية المادة التعليمية، وفكرة ميسرة عن محتويات الحقيبة، وشرح الأهداف التربوية للحقيبة التعليمية.

٣–دليل الحقيبة التعليمية: إرشادات تخص المتعلم قبل سيره في البرنامج.

٤– تحليل خصائص المتعلمين: تحديد الفئة التي أعدت لها الحقيبة التعليمية.

٥– وضع الاختبار القبلي الذي يهدف إلى تحديد مدى استطاعة المتعلم يستطيع تحقيق الأهداف الموضوعة، وعمل جسر يربط التعلم السابق بالتعلم الحالي.

٦– تحديد الأنشطة والبدائل التعليمية وكتابة المحتوى: وتشتمل هذه الخطوة على جوهر المادة العلمية الأساسية وطريقة عرضها، والإجراءات المصممة على نحو يكفل تحقيق الأهداف المحددة، مع مراعاة تعدد الوسائل والأساليب والأنشطة والطرائق والاختبارات.

٧. فحص المحتوى العلمي والوظيفي للبرنامج؛ للتأكد من خلوه من الأخطاء الفنية أو أية أخطاء في المحتوى أو طريقة العرض، و تتم مراحل الفحص والتصحيح على المستوى الداخلي أثناء عملية التصميم والتنفيذ، وعلى المستوى الخارجي من خلال عرضها على بعض الفئات المستهدفة، أو من خلال مشرفين وفنين آخرين.

خامسا: مرحلة الاختبار والتقويم: وفي هذه المرحلة يتم التأكد مما يلي (طهبوب، ٢٠٠٢).

- التأكد من خلو المحتوى العلمي والوظيفي للبرنامج من الأخطاء العلمية والفنية.
- عرض الحقيبة التعليمية المحوسبة على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال تكنولوجيا التعليم والقياس والتقويم والمناهج والتدريس، وإجراء التعديلات اللازمة.
- عرض الحقيبة التعليمية المحوسبة على عينة استطلاعية للتأكد من سهولة التعامل مع الحقيبة وعدم وجود صعوبات، أو أخطاء فنية.
- يجب مراعاة أن تتم عملية الفحص الجزئية خلال عملية تنفيذ كل جزء أو وحدة من

الوحدات، والتأكد من عملها بالشكل المطلوب، والتأكد من أن كل وحدة تؤدي إلى الأهداف المطلوبة وتحتوي على المحتوى الذي تم تحديده أثناء عملية التحليل، وبعد تجميع الوحدات مع بعضها البعض يجب أن تتم عملية الفحص التكاملي الداخلي للحقيبة التعليمية المحوسبة، والتأكد من أن كل الوظائف المطلوبة تعمل بشكل سليم، وتصحيح الأجزاء التي لا تعمل، ثم التأكد من أن كل الأهداف قد تحققت.

سادسا: مرحلة التوثيق: يجب أن تتم عملية التوثيق في جميع المراحل سواء التوثيق الداخلي (للبرنامج) أو الخارجي (لكل مرحلة)، بحيث تتزامن عملية التوثيق طيلة عملية الإنتاج بما في ذلك مراحل الدراسة والتحليل والتصميم والتنفيذ (طهبوب، ٢٠٠٢).

قام الباحثان بالاطلاع على نتائج عدد من الدراسات المتعلقة بالحقائب التعليمية مع التركيز على الدراسات التي تناولت أثر استخدام الحاسوب والحقائب التعليمية على التحصيل لعلاقتها الوثيقة بالدراسة الحالية. فيما يلي عرض موجز لبعض الدراسات التي استهدفت التعرف على أثر استخدام الحقائب التعليمية في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحوها:

قام كنانة (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر تدريس وحدة البيان في البلاغة العربية "باستخدام حقيبة تعليمية" في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي مقارنة بالطريقة الاعتيادية. تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي الأدبي منهم (٤٠) طالبا و(٤٠) طالبةً موزعين بالتساوي على أربع شعب دراسية منها شعبتان واحدة للذكور وأخرى للإناث شكلت المجموعة التجريبية التي درس أفرادها بطريقة الحقيبة التعليمية، وكذلك شعبتان واحدة للذكور وأخرى للإناث شكلت المجموعة الضابطة التي درس أفرادها بالطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط التحصيل الفوري والمؤجل ولصالح طلبة المجموعة التجريبية، بينما لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر، وكذلك المؤجل تعزى إلى الجنس أو التفاعل ما بين الطريقة والجنس.

وفي دراسة قام بها جن وبيت (Gunn & Pitt, 2003) هدفت إلى تقييم تصورات الطلبة للحقائب التعليمية المحوسبة المتعلقة بعلم الطفيليات، إضافة إلى قياس تأثير الحاسوب ومساعدته في تحسين أداء الطلاب، والتي قدمت لهم بشكل تدريجي لأكثر من ثلاث سنوات. كانت الحقيبة التعليمية المحوسبة على شكل قرص مدمج تفاعلي كأداة بحث تم تطويرها لتدريس علم الطفيليات، اشتملت على صور عديدة ومخططات ورسوم متحركة بالحاسوب ولقطات فيديو كانت تفاعلية بالكامل، عرضت على الطلبة من خلال القرص المدمج التفاعلي، أو من خلال شبكة الجامعة، أو من خلال موقع "ويب" الطالب. أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين درسوا بالحقائب التعليمية المحوسبة حصلوا على معلومات أفضل من الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية لدرجة أنهم أصبحوا قادرين على مناقشة

الموضوع بشكل أكثر عمقا.

وطبق الروابدة (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الحقائب التعليمية في تعلم تلاوة القرآن الكريم مقارنة بالطريقة الاعتيادية. استخدم الباحث نوعين من الاختبار التحصيلي (نظري، شفوي)، وحقيبة تعليمية عرضت من خلال شريط فيديو وجهاز العرض الرأسي كأدوات بحث. أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح طريقة الحقائب التعليمية، وكشفت أيضا عن وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث.

وقد حاول الباحث ليم (Lim, 1998) تقييم فعالية التعلم من خلال الحقائب التعليمية المعتمدة على الحاسوب لبلوغ أهداف عليا للتعليم حسب تصنيف بلوم، ومساعدتها على التعلم الذاتي، وتنمية مهارة حل المشكلات، خاصة فيما يتعلق بمفاهيم ونظريات علم الاقتصاد للطلبة ذوي التحصيل المنخفض، وقام الباحث بتقسيم العينة إلى مجموعتين: الأولى ضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، اعتمدت على المعلم في توضيح المفاهيم عند الطلاب، والثانية تجريبية تم تدريسها باستخدام الحقيبة التعليمية المحوسبة. أشارت نتائج تحليل التباين أن طلبة المجموعة التجريبية أحرزوا نتائج أفضل من المجموعة الضابطة. وأظهرت النتائج أيضاً وجود اتجاهات إيجابية نحو الحقائب التعليمية المحوسبة.

وأجرى كلاهان (Klahan, 1997) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الحقائب التعليمية في تحصيل الطلبة بطيئي التعلم في الرياضيات " موضوع العمليات الحسابية الأربع على الكسور". اشتملت العينة على (٣٠) طالبا كان تحصيلهم متدنياً في مبحث الرياضيات، تم اختيارها بطريقة الاستفتاء. أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي ارتفاعاً ملحوظاً في تحصيل الطلبة الذين درسوا بالحقائب التعليمية عن نظرائهم الذين كان تحصيلهم أقل من(٨٠٪) والذين درسوا بالطريقة الاعتيادية وبدلالة إحصائية.

وأجرى جونز وكيمبر (Jones & Kember, 1994) دراسة هدفت إلى بيان أثر استخدام الحقائب التعليمية في تحصيل طلبة السنة الأولى– العلاج الطبيعي (Physiotherapy) في جامعة هونج كونج التقنية، واتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية مقارنة بالطريقة الاعتيادية. وقام الباحث بتقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية وهي التي درست باستخدام الحقائب التعليمية، والضابطة التي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية. بينت نتائج الدراسة ارتفاع متوسط التحصيل عند الطلبة الذين درسوا المادة العلمية باستخدام الحقائب التعليمية مقارنة مع نظرائهم الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية، وأيضا وجود فروق في اتجاهات الطلاب نحو الحقائب التعليمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

على الرغم من أن النتائج التي خرجت بها الدراسات السابقة– والمتعلقة بالتأثير الإيجابي للحقائب التعليمية في رفع مستوى التحصيل عند الطلبة –فإن معظمها لم يتطرق إلى

الحاسوب بحسبانه وسيلة لتنفيذ الحقيبة التعليمية، حيث إن معظم الدراسات العربية ركزت على استخدام البطاقات، أو أوراق العمل، أو أشرطة الفيديو، أو أشرطة الكاسيت، أو الشفافيات من أجل تنفيذ الحقيبة التعليمية؛ لذا يأمل الباحثان أن يسهما في تطوير الحقائب التعليمية من خلال الاستفادة من قدرات الحاسوب نظرا لأهميته وقدرته في تحسين نواتج التعلم، وقد لاحظ الباحثان أيضاً قلة الدراسات العربية التي تناولت أثر كل من الحقائب التعليمية والحاسوب على التحصيل في الفيزياء؛ لذا يعتقد الباحثان أن هذه الدراسة سوف تسهم في حركة التطوير التربوي التي يشهدها الأردن.

مشكلة الدراسة

تدور مشكلة الدراسة حول تدني اعتماد طلاب المرحلة الثانوية على أنفسهم، والنزعة إلى الإتكالية في تعلم مادة الفيزياء مما أدى إلى لجوء أعداد كبيرة منهم إلى المراكز التعليمية، وهذا يعني انخفاض مردود العملية التعليمية التعلمية، ناهيك عن اعتماد الكثير من معلمي الفيزياء على أساليب جامدة في التعليم، مما يعني التقليل إلى حد كبير من دور الطالب بحسبانه عنصرا فاعلا ومشاركا في العملية التعليمية التعلمية. هذه المشكلة لا تنعكس سلبا على المتعلم فحسب بل تمتد إلى الأسرة وما يتبعها من زيادة في الأعباء المالية، بل تمتد أيضا إلى باقي شرائح المجتمع؛ نظرا لأهمية النظام التعليمي من بين الأنظمة الأخرى التي تشكل البناء الاجتماعي؛ لأنه القائم على تشكيل وإعداد الكوادر للعمل في المؤسسات المختلفة.

أهمية الدراسة

على مستوى الفرد تواكب هذه الدراسة الاتجاهات التربوية الحديثة التي تعد المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية؛ وذلك لأهمية الحقائب التعليمية والحاسوب في تشجيع التعلم الذاتي، ومساعدتها في تنمية القدرات العقلية والمهارية، وهذا ما أوصى به المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي الذي عقد في عمان عام (١٩٨٧). والذي أكد على تنمية مهارات التعلم الذاتي من خلال تطوير طرق وأساليب التعليم، فهذه الدراسة بحسب علم الباحثين تعد جديدة في هذا المجال للسببين التاليين:

١. قلة عدد الدراسات العربية التي تناولت الحاسوب بحسبانه وسيلة لتنفيذ الحقيبة التعليمية.

٢. قلة عدد الدراسات العربية التي بحثت في أثر استخدام كل من الحاسوب والحقائب التعليمية على التحصيل في الفيزياء.

أما على مستوى الجماعة فإنه يمكن تطوير الحقائب التعليمية المحوسبة في تدريس المواد العلمية من خلال نظام التعلم عن بعد سواء كان ذلك من خلال شبكة الإنترنت أو من خلال الشبكة الداخلية؛ نظرا لفاعليتها وقدرتها على توضيح المفاهيم العلمية للمتعلمين.

أهداف الدراسة

الهدف العام المرجو من هذه الدراسة هو مساعدة طلاب المرحلة الثانوية في المملكة الأردنية الهاشمية من الاعتماد على أنفسهم في تعلم مادة الفيزياء. وهناك جملة من الأهداف الفرعية المرتبطة بالهدف العام تتجسد فيما يلي:

١. التعرف على أثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الحقائب التعليمية المحوسبة في تحصيل الطلبة في مادة الفيزياء مقارنة مع الطريقة الاعتيادية.

٣. التأكيد على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية.

٤. رفع كفاءة طلاب المرحلة الثانوية في تعلم مادة الفيزياء.

أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية لمادة الفيزياء تعزى إلى طريقة التدريس (حقائب تعليمية محوسبة، اعتيادية)؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية لمادة الفيزياء تعزى إلى التفاعل ما بين الطريقة والجنس؟

٣. ما اتجاهات المتعلمين نحو الحقائب التعليمية المحوسبة؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في اتجاهات المتعلمين نحو طريقة التعلم الذاتي باستخدام الحقائب التعليمية المحوسبة تعزى إلى الجنس؟

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على بعض المحددات التي قد تقلل من تعميم نتائجها خارج البيئة والظروف التي اعدت فيها، من هذه المحددات:

١. تطبيق هذه الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية عمان الثانية في الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

٢. تدريس وحدة "خصائص بصرية للمادة" من كتاب الفيزياء للمرحلة الثانوية– المستوى الثاني لكل من الذكور والإناث في الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

مصطلحات الدراسة

١. **الوسائط التعليمية المتعددة:** ترابط الصوت والصورة والحركة والنصوص والرسوم ولقطات الفيديو في وحدة واحدة تساعد المتعلم في التوجه ذاتيا نحو أهداف محددة.

٢. **حقيبة تعليمية محوسبة:** برنامج تعليمي إلكتروني محكم التنظيم، يتضمن عددا من البدائل التعليمية التي تساعد المتعلم ذاتيا لبلوغ أهداف محددة من خلال استخدام الوسائط المتعددة

التي يوفرها جهاز الحاسوب.

٣. **الطريقة الاعتيادية:** هي طريقة تدريس تقوم على مبدأ اعتماد المعلم على نفسه في إيصال المادة التعليمية للمتعلمين، ولا يخرج فيها عن أسلوب التلقين والمناقشة، بحيث يعتمد على الكتاب المقرر والسبورة، وحل التمارين الفيزيائية واعطاء الواجبات البيتية واجراء التجارب العملية في مختبر الفيزياء. مستخدما نفس الإجراءات مع جميع الطلبة على افتراض عدم وجود فروق فردية بينهم.

٤. **الاتجاهات نحو الحقائب التعليمية المحوسبة:** وهي معتقدات الفرد ومشاعره التفضيلية التي تدور نحو الحقائب التعليمية المحوسبة، والتي اكتسبها الفرد من خلال الخبرة، وتؤدي في النهاية إلى التأثير في استجابات الفرد نحوها، سواءً بالتفضيل والاقتراب منها أو بعدم التفضيل والابتعاد عنها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

المنهج الذي تم استخدامه في هذه الدراسة هو المنهج شبه التجريبي؛ نظرا لأنه يناسب طبيعة المشكلة التي قام الباحثان بدراستها، حيث قام الباحثان بإعداد أدوات بحث خاصة وتحكيمها حسب الأصول، لقياس فاعلية الحقائب التعليمية المحوسبة في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية - المستوى الثاني "الفرع العلمي" في مادة الفيزياء واتجاهاتهم نحوها.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية موزعين في ثلاث مدارس ثانوية من مدارس مديرية تربية عمان الثانية وجميعها تقع في منطقة واحدة "مدينة صويلح" وهي على النحو التالي:

١– واحدة للذكور وهي مدرسة صويلح الثانوية الشاملة للبنين، حيث تم اختيار(٢٠) طالبا عشوائيا من الشعبة (أ) "المجموعة الضابطة"، واختيار (٢٠) طالبا عشوائيا من الشعبة (ب) "المجموعة التجريبية".

٢– اثنتين للإناث: الأولى مدرسة صويلح الثانوية الشاملة للبنات– شعبة (ج) وعددها (١٩) طالبة مثلت المجموعة التجريبية، والثانية مدرسة الخنساء الثانوية الشاملة للبنات– شعبة (أ) مثلت المجموعة الضابطة وعددها (١٩) طالبة. وتم اختيار المنطقة والمدارس قصداً للأسباب التالية:

أ. تواجد جميع المدارس في منطقة واحدة هي (مدينة صويلح) وبذلك يمكن افتراض تقارب مستويات الطلبة اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا.

ب. قرب مكان عمل الباحثين من هذه المدارس.

ج. سهولة التنقل بين المدارس الخاضعة للتجربة.

وقد تم اختيار أفراد العينة عشوائيا بالقرعة من خلال أرقام الطلاب الموجودة في سجل الحضور والغياب، وقام الباحثان بتقسيم الشعبتين التجريبيتين عشوائيا إلى قسمين: قسم تم اختيار أفراده عشوائيا ينتمي إلى عينة الدراسة، أما الآخر فلا ينتمي إلى عينة الدراسة، وسبب هذا التقسيم هو أن معدل عدد الحواسيب المتوفرة في كل مختبر حاسوب هو (٢٠) جهازا صالحا وهذا العدد من الحواسيب لا يناسب أعداد الطلبة البالغ عددهم (٤٥) طالبا تقريبا في كل شعبة. وقد تم تدريس الوحدة المذكورة للمجموعتين التجريبيتين باستخدام الحقيبة التعليمية المحوسبة، أما المجموعتان الضابطتان فقد تم تدريسهما بالطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة

قام الباحثان بتطوير التصميم التجريبي للحقيبة التعليمية المحوسبة بعد دراسة نظرية شاملة لمادة تصميم التدريس وأسس بناء وتقويم الحقائب التعليمية والوسائط المتعددة والبرامج التعليمية المحوسبة، حيث إن التصميم تعرض لكثير من التعديلات حتى خرج بصورته النهائية. ونظرا لوجود المادة التعليمية مؤلفة وجاهزة " الكتاب المقرر" ولا ينقصها سوى إعادة هيكلة وتشكيل وإنتاج باستخدام الحقيبة التعليمية المحوسبة فإنها احتاجت إلى جهد أقل من قبل الباحثين.

١. الحقيبة التعليمية المحوسبة:

المادة التعليمية التي تم تدريسها من خلال الحقيبة التعليمية المحوسبة عبارة عن محتوى وحدة "خصائص بصرية للمادة" من كتاب الفيزياء للمرحلة الثانوية– المستوى الثاني "الفرع العلمي"، والتي تم تنفيذها من خلال (٨) حصص دراسية من أصل (٤٨) حصة دراسية، وزمن كل حصة دراسية هو (٥٥) دقيقة. وقد قام الباحثان بتقسيم وحدة "خصائص بصرية للمادة" إلى ستة أقسام كما هو الحال في الكتاب المدرسي المقرر، وكل قسم تم تحليل محتوياته وتحديد النقاط التعليمية وترتيبها بشكل يسهل برمجتها باستخدام الحاسوب، وفي بداية كل موضوع وضعت الشرائح الإرشادية التي تبين محتويات كل بديل لمساعدة المتعلم في اختيار البديل الذي يناسب ميوله ورغباته، كما ضم كل موضوع مقدمة وشرحا خاصا به، والأهداف المنوي تحقيقها، والمحتوى التعليمي، ومجموعة من الأمثلة والتدريبات، إضافة إلى أنشطة وتجارب منها، مصورة وأخرى يقوم الطالب بتنفيذها من خلال الحاسوب، وقد اشتملت الحقيبة التعليمية المحوسبة أيضا على ثلاثة أنواع من أسئلة التقويم (مدخلي، بنائي، نهائي).

ومن أجل معرفة مدى مناسبة الحقيبة لتعليم طلبة المرحلة الثانوية– المستوى الثاني قام الباحثان بعرض الحقيبة التعليمية المحوسبة على عدد من المحكمين المختصين بمادة الفيزياء، وتكنولوجيا التعليم، وأساليب تدريس العلوم، والقياس والتقويم، وفي ضوء ملاحظاتهم

البنـاءة تم إجراء التعديلات اللازمة، كما قاما أيضا بتجريب الحقيبة على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من (٢٠) طالبا من طلاب مدرسة فراس العجلوني الثانوية؛ للتحقق من سهولة تعامل الطالب مع الحقيبة التعليمية المحوسبة، ونظرا لعدم وجود صعوبات تذكر واجهت الطالب أثناء سيره بالبرنامج، فانه يمكن تطبيق الحقيبة التعليمية المحوسبة بكل ثقة على المجموعتين التجريبيتين.

٢. الاختبار التحصيلي:

قام الباحثان بإعداد اختبار لقياس تحصيل الطلبة حسب الأصول التربوية بعد تحليل محتوى وحدة "خصائص بصرية للمادة" والتي تتضمن مفاهيم ومهارات وتعميمات، وتكوين جدول المواصفات، حيث تم تطبيق الاختبار بصورته النهائية على مجموعات الدراسة قبل وبعد إجراء التجربة بعد التحقق من صدق وثبات الأداة، وقد بلغ عدد فقرات الاختبار (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

للتأكد من صدق هذه الأداة قام الباحثان بعرضه على عدد من المحكمين في مادة الفيزياء و تكنولوجيا التعليم وأساليب تدريس العلوم والقياس والتقويم. أما فيما يتعلق بثبات هذه الأداة فقد قام الباحثان بتطبيق الاختبار لمرة واحدة على عينة استطلاعية من نفس المستوى التعليمي خارج عينة الدراسة تألفت من (٢٠) طالبا من طلاب مدرسة فراس العجلوني الثانوية الشاملة للبنين، وتم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر– ريتشاردسون (٢٠) "KR-20" وبلغت قيمته (٠,٧٦)، ولأغراض هذه الدراسة يتمتع هذا الاختبار بدلالات صدق وثبات جيدة.

٣. مقياس الاتجاهات:

أعد الباحثان أداة لقياس اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية نحو الحقيبة التعليمية المحوسبة، والتي تتضمن معتقدات الفرد ومشاعره التفضيلية والانفعالية التي تدور حول الحقائب التعليمية المحوسبة، تكونت من (١٩) فقرة، وكل فقرة تتضمن خمس درجات تعبر عن مستويات متفاوتة من شدة الاتجاه بدءاً من الموافقة التامة وحتى الرفض التام "وفق مقياس ليكرت"، وقد حاول الباحثان أن يوازنا بين المكونين "المعرفي والوجداني" للاتجاه. وقد تمحورت الفقرات حول مجالين أساسيين هما:

١. الثقة بقدرة الحقيبة التعليمية المحوسبة في توضيح المفاهيم العلمية لمادة الفيزياء:

وهو شعور مطمئن لدى الفرد بأن الحقيبة التعليمية المحوسبة تساعده في تحمل مسؤولية تعلمه للمفاهيم العلمية لمادة الفيزياء، وقد تم قياس هذا المجال من خلال (١٠) فقرات صححت في الاتجاه الإيجابي.

٢. الاعتقاد بفوائد الحقيبة التعليمية المحوسبة: وهو مدى اعتقاد الفرد في إيجابية الحقيبة

التعليمية المحوسبة، ودورها في اختصار زمن التعلم، وزيادة التحصيل كما وكيفا، وتم قياس هذا المجال من خلال (٩) فقرات صححت في الاتجاه الإيجابي. المقياس تم تطويره من خلال مراجعة الأدب السابق المتعلق باتجاهات الطلبة نحو كل من الحاسوب، والحقائب التعليمية، حيث تم الاستفادة من الأدب التربوي والخروج بمقياس يناسب أهداف الدراسة من خلال الاطلاع على مقاييس الاتجاهات التالية:

- مقياس الاتجاهات نحو الحاسوب الذي أعده كل من (Rogers, & Harrel, 1996 Landry,).
- مقياس الاتجاهات نحو الحاسوب الذي أعده كل من .(Moon, & Kim,1994)
- مقياس الاتجاهات الذي أعده كل من (Jones,& Kember,1994) نحو حقائب التعلم الذاتي.
- مقياس الاتجاهات نحو الحاسوب الذي أعده العجلوني (٢٠٠١).

وللتحقق من صدق المقياس قام الباحثان بعرضه على عدد من المحكمين المختصين في أساليب تدريس العلوم، وتكنولوجيا التعليم، والقياس والتقويم، ثم تسجيل الملاحظات وإجراء التعديلات عليها، وقد تم حذف فقرة واحدة بناء على آراء المحكمين لعدم مناسبتها ليصبح العدد الكلي للفقرات (١٩) فقرة.

أما فيما يتعلق بثبات المقياس فقد تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار لنفس المقياس بفارق زمني (١٣) يوما، حيث قام الباحثان بعرض المقياس على العينة الاستطلاعية وتكليف أفراد العينة بالإجابة بشكل انفرادي، علما بان عدد أفراد هذه العينة كان (٢٠) طالبا من طلاب مدرسة فراس العجلوني الثانوية الشاملة للبنين هم الطلبة الذين تم عرض الحقيبة التعليمية المحوسبة عليهم، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون، وكانت قيمته (٠,٨٣)، وهذه القيمة تؤكد ثبات المقياس.

الاجراءات التحضيرية والميدانية

بعد تحديد مجتمع الدراسة كانت إجراءات التنفيذ كما يلي:

١. قام الباحثان بتحليل وحدة خصائص بصرية للمادة حسب الأصول التربوية ثم تنظيمها بطريقة يسهل برمجتها من خلال الحاسوب، وبشكل يناسب نظام التعلم الذاتي من خلال الحاسوب.

٢. قام الباحثان بدراسة نظرية شاملة عن الحقائب التعليمية، من حيث معايير التصميم، والبناء، والتقويم، إضافة إلى قيامهما بدراسة آليات تصميم وتنفيذ البرامج التعليمية المحوسبة.

٣. بالاستعانة بأهداف الوحدة– ومن خلال تحليل المحتوى وتكوين جدول المواصفات– قام الباحثان بإعداد اختبار تحصيلي تم تطبيقه مرتين قبل وبعد الدراسة؛ لقياس فعالية الحقائب التعليمية في التدريس.

٤. قام الباحثان بالاطلاع على عدد من مقاييس الاتجاهات نحو كل من الحاسوب والحقائب التعليمية من خلال مراجعة الأدب السابق، حيث تم إعداد مقياس اتجاهات بطريقة تساعد في الإجابة عن الأسئلة.

٥. قام الباحثان بعرض أدوات البحث على مجموعة من المحكمين المختصين في الفيزياء وأساليب تدريس العلوم، وتكنولوجيا التعليم، والقياس والتقويم، وتسجيل الملاحظات وإجراء التعديلات اللازمة بناء عليها.

٦. تم الحصول على كتب رسمية من قبل إدارة الجامعة موجه إلى وزارة التربية والتعليم، ومن وزارة التربية موجه إلى مديرية تربية عمان الثانية لنفس السبب السابق، ومن مديرية تربية عمان الثانية موجه إلى مديري ومديرات المدارس الثلاث التي تم تطبيق التجربة فيها.

٧. تم تطبيق الاختبار التحصيلي بصورته النهائية على عينة مكونة من (٢٠) طالبا من طلاب مدرسة فراس العجلوني الثانوية الشاملة للبنين لغاية حساب معامل الثبات.

٨. تم تطبيق استبانة الاتجاهات بصورتها النهائية مرتين بفارق زمني (١٣) يوما على العينة التي تم عرض البرمجية التعليمية عليها لغاية حساب معامل ثبات الاستبانة.

٩. تم تحديد المجموعات التجريبية والضابطة، وقد قام الباحثان باختيار المنطقة والمدارس بالطريقة القصدية.

١٠. تم تقسيم كل شعبة دراسية –تم اختيارها عشوائيا بوصفها مجموعة تجريبية– إلى قسمين بسبب احتواء مختبر الحاسوب على (٢٠) جهازا صالحا فقط في مختبر مجموعة الذكور التجريبية و(١٩) جهازا صالحا في مختبر حاسوب مجموعة الإناث التجريبية: القسم الأول ينتمي إلى عينة الدراسة، والقسم الآخر قام المعلم/المعلمة بتدريسه، وهذا القسم لا ينتمي إلى عينة الدراسة.

١١. قام الباحثان بتطبيق اختبار قبلي لجميع أفراد الدراسة ومعالجته إحصائيا للبحث في تكافؤ المجموعات.

١٢. تم تدريس الوحدة المختارة باستخدام الحقيبة التعليمية المحوسبة في موعد حصص الفيزياء داخل مختبر الحاسوب للمجموعتين التجريبيتين، وداخل الغرفة الصفية للمجموعتين الضابطتين حتى الانتهاء من الوحدة.

١٣. بعد الانتهاء من الدراسة قام الباحثان بتطبيق الامتحان للمجموعات الأربع.

متغيرات الدراسة

أولا: المتغيرات المستقلة:

١– طريقة التدريس ولها مستويان (الحقائب التعليمية المحوسبة، اعتيادية).

٢– الجنس وله مستويان (ذكر،أنثى).

ثانيا: المتغيرات التابعة:

١- درجة تحصيل أفراد عينة الدراسة في مادة الفيزياء بناءً على نتيجة الاختبار البعدي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

٢- درجة تقدير أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو الحقيبة التعليمية المحوسبة.

ثالثا: المتغير المعدل (مستوى قدرة الطالب) الذي يمثل متوسطات تحصيل طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي.

عرض نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر كل من طريقة التدريس (حقائب تعليمية محوسبة، اعتيادية) والجنس (ذكر، أنثى) في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية-المستوى الثاني "الفرع العلمي" في مادة الفيزياء، واتجاهاتهم نحو الحقائب التعليمية المحوسبة. وفي ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها، قام الباحثان بعرض النتائج وتحليلها، ومناقشتها وفقاً لتسلسل تساؤلات الدراسة. وذلك على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالتحصيل

يبين الجدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة (الضابطة والتجريبية) على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، وفقا لطريقة التدريس والجنس، حيث تشير النتائج الموضحة في هذا الجدول إلى وجود فرق في متوسط الأداء الكلي على الاختبار التحصيلي القبلي للمجموعة التجريبية (٥١,٤) والمجموعة الضابطة (٥٤,٥) بفرق مقداره (٣,١) لصالح المجموعة الضابطة، وهذا يعني أن أداء المجموعة الضابطة أفضل من المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي، كما أن هنالك فرقا بين المتوسط الحسابي الكلي على الاختبار التحصيلي القبلي للذكور (٤٨,٨) والإناث (٥٧,٤) بفرق مقداره (٨,٦) لصالح الإناث. وقد تم ضبط هذه الفروق إحصائيا باستخدام تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA).

الجدول رقم (١)

أداء عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي حسب الجنس والمجموعة

المجموعة	الجنس	العدد	الاختبار التحصيلي القبلي		الاختبار التحصيلي البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضابطة	إناث	١٩	٦١,٨	١٠,٢	٧٦,٩	٣,٨
	ذكور	٢٠	٤٧,٧	٧,١	٧٢,٠	٣,٣
	كلي	٣٩	٥٤,٥	١١,٢	٧٤,٤	٤,٣
تجريبية	إناث	١٩	٥٣	٩,٥	٨٠,٥	٦,٤
	ذكور	٢٠	٥٠	٨,٨	٧٦,٢	٤,١
	كلي	٣٩	٥١,٤	٩,٢	٧٨,٣	٥,٧
الكلي	إناث	٣٨	٥٧,٤	١٠,٧	٧٨,٧	٥,٥
	ذكور	٤٠	٤٨,٨	٨,٠	٧٤,١	٤,٢
	كلي	٧٨	٥٣,٠	١٠,٣	٧٦,٣	٥,٤

يظهر من الجدول (١) أن هنالك فرقا بين المتوسط الكلي على الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعة الضابطة (٧٤,٤) والمجموعة التجريبية (٧٨,٣) بفرق مقداره (٣,٩) ولصالح المجموعة التجريبية أي أن المجموعة التجريبية أفضل أداءً من المجموعة الضابطة. كما أن هناك فرقاً بين المتوسط الحسابي الكلي على الاختبار التحصيلي البعدي للذكور (٧٤,١) والإناث (٧٨,٧) مقداره (٤,٦) لصالح الإناث، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) تم تحليل بيانات الاختبار التحصيلي البعدي باستخدام تحليل التغاير الثنائي المصاحب (٢×٢)، وذلك من أجل ضبط الفروق على الاختبار القبلي، وأخذها بعين الاعتبار عند التحليل على الاختبار البعدي. والجدول (٢) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٢)

نتائج تحليل التغاير الثنائي المصاحب لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي حسب طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
المشترك	٦٠٤,٦٩٠	١	٦٠٤,٦٩٠	*٤٨,٧٠١	٠,٠٠٠
طريقة التدريس	٤٥٧,٢١٦	١	٤٥٧,٢١٦	*٣٦,٨٢٤	٠,٠٠٠
الجنس	٥٦,٠٨١	١	٥٦,٠٨١	*٤,٥١٧	٠,٠٣٧
التفاعل (الطريقة × الجنس)	٤٠,٤٢٥	١	٤٠,٤٢٥	٣,٢٥٦	٠,٠٧٥
الخطأ داخل المجموعات	٩٠٦,٣٨٦	٧٣	١٢,٤١٦		
الكلي	٢٠٦٤,٧٩٨	٧٧			

*ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥)

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: وينص السؤال على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة الفيزياء تعزى إلى طريقة التدريس (حقائب تعليمية محوسبة، اعتيادية)؟"

تشير نتائج تحليل التغاير المصاحب الموضحة في الجدول (٢) أن هنالك فروقا دالة إحصائيا (α < ٠,٠٥) تعزى إلى طريقة التدريس، وهذا يعني أن هنالك أثراً لطريقة التدريس في تحصيل الطلبة، وبالرجوع إلى الجدول (١) فان الفروق في المتوسطات البعدية المعدّلة تعود لصالح المجموعة التجريبية، حيث إن متوسط الأداء الكلي للمجموعة التجريبية (٧٨,٣) والمجموعة الضابطة (٧٤,٤) بفرق مقداره(٣,٩) لصالح المجموعة التجريبية المجموعة التي درست باستخدام الحقيبة التعليمية المحوسبة .

كما تشير نتائج تحليل التغاير المصاحب الموضحة في الجدول (٢) الى أن هنالك فروقا دالة إحصائيا (α < ٠,٠٥) تعزى إلى جنس الطالب، وهذا يعني أن هنالك أثراً للجنس في تحصيل الطلبة، بالرجوع إلى الجدول (١) فان الفروق في المتوسطات البعدية المعدّلة تعود لصالح الاناث، حيث إن متوسط الأداء الكلي للإناث (٧٨,٧) والذكور (٧٤,١) بفرق مقداره(٤,٦) لصالح الاناث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: وينص السؤال على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥)في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة الفيزياء تعزى إلى التفاعل ما بين الطريقة والجنس ؟ "

يتضح من الجدول (٢) السابق أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية (α < ٠,٠٥) في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية - المستوى الثاني "الفرع العلمي" في وحدة "خصائص بصرية للمادة" من مبحث الفيزياء يعزى إلى التفاعل ما بين طريقة التدريس والجنس، حيث إن قيمة (ف) المحسوبة تساوي (٣,٢٥٦)، وهذه القيمة ليست دالة إحصائيا (α < ٠,٠٥).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: وينص السؤال على "ما اتجاهات المتعلمين نحو طريقة التعلم الذاتي باستخدام الحقائب التعليمية المحوسبة؟"

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بتطبيق مقياس الاتجاهات بصورته النهائية المكون من (١٩) فقرة على طلاب وطالبات المجموعة التجريبية، وكل فقرة في المقياس تمثل مقياسا تقديريا مكونا من خمس درجات، تعبر عن مستويات متفاوتة من شدة الاتجاه، بدءاً من الموافقة التامة وحتى الرفض التام "وفق مقياس ليكرت"، والدرجات في المقياس تتراوح من (١) إلى (٥) درجات، وكل فقرة تم تصحيحها في الاتجاه الإيجابي، بحيث إن الدرجة (٥) تمثل أعلى درجات الإيجابية، والدرجة (٣) تشير إلى عدم وجود أثر في اتجاهات المتعلمين نحو التعلم الذاتي باستخدام الحقائب التعليمية المحوسبة (استجابة محايدة)، والرقم (١) يمثل

أعلى درجات السلبية، وقام الباحثان بتحويل المتوسط الحسابي للدرجات إلى نسب مئوية. أشارت النتائج الى أن نسبة التقدير العام لاستجابات طلاب وطالبات المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاهات نحو الحقائب التعليمية المحوسبة كانت إيجابية، فقد بلغت (٧٦,٢٪).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: وينص السؤال على " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية (α = ٠,٠٥) في اتجاهات المتعلمين نحو طريقة التعلم الذاتي باستخدام الحقائب التعليمية المحوسبة تعزى إلى الجنس ؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير استجابات المجموعتين التجريبيتين "الذكور والإناث" عن كل فقرة من فقرات الاستبانة،وكان متوسط تقدير اتجاهات الذكور (٣,٩) ومتوسط تقدير اتجاهات الإناث (٣,٧١)، بفرق مقداره (٠,١٩) لصالح الذكور، ولكن هذا الفرق ليس دالا إحصائيا (α < ٠,٠٥) كما تشير نتائج تحليل التباين الأحادي الموضحة في الجدول(٣) حيث بلغت قيمة ف (١,١٩٥) وهذه القيمة ليست دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

الجدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعتين التجريبيتين (الذكور والإناث) على مقياس الاتجاهات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٣٥٣	١	٠,٣٥٣	١,١٩٥	٠,٢٨٢
داخل المجموعات	١٠,٦١٧	٣٧	٠,٢٩٥		
المجموع	١٠,٩٧	٣٨			

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

تشير النتائج المتعلقة بالاختبار البعدي بعد –ضبط الفروق على الاختبار القبلي– إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية– المستوى الثاني "الفرع العلمي" في مادة الفيزياء تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني أن طريقة التدريس باستخدام الحقائب التعليمية المحوسبة في وحدة "خصائص بصرية للمادة" فعالة، وذات أثر في زيادة تحصيل الطلبة في مبحث الفيزياء مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التي تناولت أثر استخدام الحقائب التعليمية المحوسبة على التحصيل مثل دراسة (Gunn & Pitt, 2003)، ودراسة (1998

Lim,)، إضافة إلى اتفاقها مع العديد من نتائج الدراسات التي تناولت أثر استخدام الحاسوب في التدريس مثل دراسات: (الجرايدة، ٢٠٠٣ Chang, 2002 ؛ العمر، ٢٠٠٢؛ خصاونة،٢٠٠١؛ ٢٠٠١؛ الحمود، ٢٠٠١) واتفاقها مع نتائج العديد من الدراسات التي تناولت أثر استخدام الحقائب التعليمية في التعليم مثل دراسات: (كنانة، ٢٠٠٣؛ الروابدة، ٢٠٠٢ ؛ Klahan, 1997 ; (Jones & Kember, 1994. ويعزو الباحثان هذا الفرق في التحصيل إلى الأسباب التالية:

١. الحقيبة التعليمية المحوسبة تفسح المجال بحرية أمام المتعلمين في اختيار البدائل للأنشطة المختلفة التي ينبغي القيام بها، إضافة إلى تنفيذ تجارب فيزيائية من خلال الحاسوب.

٢. تراعي الحقيبة التعليمية المحوسبة الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث امتازت الحقيبة التعليمية المحوسبة بتعدد الأمثلة والتدريبات، والشرائح الإرشادية المساعدة، وهذا الذي أدى إلى تسهيل استيعاب المفاهيم الفيزيائية لدى الطلبة، إضافة إلى مساهمتها في تحقيق الراحة النفسية للمتعلم.

٣. تستخدم الحقيبة التعليمية المحوسبة الصور الفوتوغرافية والرسوم المتحركة مع مراعاة ما يلي:

- التركيز على موضوع التعلم، والابتعاد عن الحركات غير الضرورية أثناء سير الطالب في تعلمه.
- تمتاز الألوان بالواقعية فقد ساهمت في بث عنصر التشويق وشد الانتباه لدى الطالب.
- الابتعاد عن الخطوط والألوان والحركات غير الضرورية، تجنبا لتشتت انتباه الطالب.

٤–تتيح الحقيبة التعليمية المحوسبة الفرص لإيجاد نوع من التفاعل النشط بينها وبين المتعلم.

٥– تشجع الحقيبة التعليمية المحوسبة على تنمية صفتي تحمل المسؤولية واتخاذ القرار لدى المتعلمين من خلال الأنشطة التقويمية التي يوفرها جهاز الحاسوب.

٦–تقدم الحقيبة التعليمية المحوسبة تغذية راجعة فورية تتناسب مع استجابة الموقف التعليمي.

٧–تراعي الحقيبة التعليمية المحوسبة ثلاثة أنواع من التقويم وهي:

أ. الاختبار القبلي (المدخلي): يهدف إلى تحديد مدى استعداد المتعلم لتعلم وحدة "خصائص بصرية للمادة"، وهذه ساعدت في تحديد نقطة البدء في دراسة موضوع "خصائص بصرية للمادة".

ب. الاختبار البنائي:حيث احتوت الحقيبة على مجموعة من الاختبارات المرحلية القصيرة، صاحبت عملية التعلم باستمرار، وزودت المتعلم بتغذية راجعة فورية عززت تعلمه ودفعته للتقدم بعد كل اجتياز صحيح لكل خطوة، وقد كان التقويم بنائياً وتكوينياً وفردياً ذاتياً، إذ اعتمد فيه المتعلم على نفسه تماماً.

ج. الاختبار النهائي (البعدي):استخدم بعد إكمال المتعلم تنفيذ نشاطات الحقيبة، والغرض منه تحديد مقدار إنجاز المتعلم للأهداف ومدى استعداده للبدء في الدرس التالي، فإذا حقق المتعلم المستوى المطلوب، فان الحقيبة تنقله إلى الدرس التالي، وإلا فيعود إلى

البدائل الأخرى لاستكمال ما لم يتحقق.

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

أظهرت نتائج تحليل التغاير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) لتفاعل الجنس مع الطريقة على التحصيل، حيث إن قيمة ف المحسوبة غير دالة إحصائية (α=٠,٠٥)، وهذا يعني أن طريقة التدريس باستخدام الحقائب التعليمية المحوسبة- بما تتضمن من أنشطة ووسائل- أثرت في الجنسين بقدر متساو، إضافة إلى أن كل من الذكور والإناث تعرضوا لنفس الظروف التي تتلاءم مع هذه الدراسة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع عدد من الدراسات مثل دراسة (العمر، ٢٠٠٢).

ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

أشارت النتائج إلى أن المتوسط العام لتقدير استجابات طلاب وطالبات المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاهات نحو الحقائب التعليمية المحوسبة كان إيجابيا، فقد بلغ المتوسط العام (٣,٨١)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الحقيبة التعليمية المحوسبة حققت الاستقلالية، والثقة بالنفس لدى الطالب دون الشعور بالخوف أو الخجل من الفشل، فالحقيبة التعليمية المحوسبة ساهمت كثيرا في تحقيق الذات عند المتعلم، وقامت بدور المحفز للتفاعل النشط عند الطالب، حيث إن المتعلم استطاع أن يختار البديل الذي يناسب ميوله ورغباته. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي تناولت اتجاهات الطلبة نحو كل من الحاسوب والحقائب التعليمية مثل دراسات:)خصاونة، ٢٠٠١؛ .(Lim, 1998; Chang, 2002 Jones & Kember, 1994;

رابعا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا (α=٠,٠٥) في اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية- المستوى الثاني نحو الحقائب التعليمية المحوسبة تعزى إلى الجنس.

ويعزو الباحثان سبب هذه النتيجة إلى خلو الحقيبة من أية تعقيدات تسبب الملل عند الطالب، فضلا عن تعدد الأنشطة التي تساهم في بث عنصر التشويق والتي أثرت بقدر متساو دون أي اعتبارات لجنس الطالب، إضافة إلى الشعور المطمئن لدى الجنسين بأن الحقيبة التعليمية المحوسبة تساعد في التقدم نحو الأهداف من دون الشعور بالخوف من الفشل.

التوصيات:

اعتمادا على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

١. زيادة عدد الحواسيب في مختبرات الحاسوب في المدارس وتحقيق مبدأ " حاسوب لكل طالب".

٢. إجراء دراسات مماثلة في استخدام الحقيبة التعليمية المحوسبة في موضوعات أخرى مختلفة في مادة الفيزياء وللمستويات الأخرى (الأول والثالث).

٣. تطوير منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية وفق منهجية الحقائب التعليمية المحوسبة وحسب الأصول التربوية.

٤. تدريب المعلمين على استراتيجيات التعلم من خلال الحاسوب.

المراجع

تساشيل، مارتن (٢٠٠٢). التعليم الإلكتروني تحد جديد للتربويين: كيف نثبتهم أمام الفوضى المعلوماتية. **مجلة المعرفة**، (٩١)، ١٣-١٧.

الجرايدة، نبيلة (٢٠٠٣). **أثر التدريس بمساعدة الحاسوب في تحصيل طلبة الصف الأول ثانوي في قواعد اللغة العربية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

حمود، أحمد (٢٠٠١). **أثر برنامج تعليمي محوسب في تحصيل طلبة الصف الثامن في مقرر التلاوة والتجويد للقرآن الكريم**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

خصاونة، منيب (٢٠٠١). **الثقافة الحاسوبية لدى طلبة الصف العاشر في مدارس تربية اربد الثانية ومدى انعكاسها على اتجاهاتهم نحو الحاسوب.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الروابدة، محمد (٢٠٠٢). **أثر استخدام الحقائب التعليمية في تعلّم تلاوة القرآن الكريم.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

سلامة، عبد الحافظ، وأبو ريّا، محمد (٢٠٠٢). **الحاسوب في التعليم.** (ط١). عمان، الأردن: الأهلية للطباعة والنشر.

سعادة، جودت، والسرطاوي، عادل (٢٠٠٣). **استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم.** (ط١). عمان، الأردن: دار الشروق.

طهبوب، رضوان (٢٠٠٢). **استخدام الوسائط المتعددة في تصميم المساقات المنهجية لطلبة المدارس والجامعات**. مسترجع من: http://www.najah.edu/arabic/articles/30.htm

العجلوني، خالد (٢٠٠١). استخدام الحاسوب في تدريس مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة عمان. **مجلة دراسات،** الجامعة الأردنية، **٢٨**(١)، ٨٥-١٠٠.

عزمي، نبيل (٢٠٠١). **التصميم التعليمي للوسائط المتعددة**. (ط١). المنيا، مصر: دارالهدى.

العمر، محمد (٢٠٠٢). **أثر استخدام الحاسوب التعليمي في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي في الكيمياء**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة، وحمدي، نرجس (٢٠٠٢). **تصميم التدريس**. (ط٢). عمان: جامعة القدس المفتوحة.

كنانة، محمد (٢٠٠٣). **أثر استخدام حقيبة تعليمية لتدريس البلاغة العربية في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

النابلسي، دون (١٩٩٥). **تصميم حقيبة تعليمية لتعليم القراءة في اللغة العربية لأطفال الروضة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

Chang, Chun- Yen, (2002). Does computer- assisted instruction + problem – solving = Improved science outcomes? A pioneer study. **The Journal of Education Research**, **95**(3), 143-150.

Gunn, A. & Pitt, S. (2003). **The effectiveness of computer-based teaching packages in supporting student learning of parasitology,** Liverpool John Morse's, Article. Retrieved April 26,2005, from: http://bio.ltsn.ac.uk/ journal/ vol1/beej-1-7.pdf

Jones, A, & Kember, D (1994). Approaches to learning and student acceptance of self-study packages. **Educational and Training Technology International**, **31**(2), 93-97.

Klahan, N. (1997). **The effect of instructional packages used in remedial teaching on learning achievement in addition subtraction, multiplication and division of fraction of prathom suksa vi students with low mathematics learning achievement**. Retrieved April 27,2005, from: http://library.kku.ac.th/abstract/thesis/medu/curi/2540/curi400005e.htm

Landry, R. Rogers, R., & Harrell, H. (1996). C**omputer usage and ps chological type characteristics in accounting students**. Retrieved April 27, 2005 fromhttp://www.swlearning.com /accounting /jac/jac12/jac12article 4.htm.

Lim, C.(1998). **The effect of a computer-based learning on the outcome of low economics students**, The virtual edition. University of Bristol. Retrieved April 26, 2005,fromhttp://www.economics.ltsn.ac.uk/cheer/ch121/ch121p19 .htm.

Lohman, M. & Woolf, N. (2001). Self-initiated learning activities of experienced public school teachers: methods, sources, and relevant. organizational influences. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, **7**(1),59-74.

Moon, S. & Kim, J. (1994). **The relationships among gender, computer experience, and attitudes toward computers.** Paper presented at the Annual Meeting of the Mid- South Educational Research Association, Nashville, TN. (ERIC NO: ED381142).

Traci Hukill. (2001), **Why corporations are using interactive multimedia for sales, marketing and training**. Retrieved April 23,2005, from: http://www. etimes.com/feature.htm

Traynor, P).1996). Authoring programs: helping teachers build successful lesson plans**. Learning and Leading with Technology**, **24**(3), 54-58.

درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء الأقسام

د. محمد عبود الحراحشة
كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

د. محمد قاسم مقابلة
مديرية التربية والتعليم
إربد- الأردن

176
المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء الأقسام

د. محمد عبود الحراحشة
كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

د. محمد قاسم مقابلة
مديرية التربية والتعليم
إربد- الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن، من وجهة نظر رؤساء الأقسام. وقد بلغت عينة الدراسة (٤٧٦) رئيساً من رؤساء الأقسام موزعين على (٣٢) مديرية تربية وتعليم في الأردن.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحثان بتطوير استبانة خاصة مكونه من (٣٢) فقرة تقيس درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية، موزعة على خمسة مجالات، وقد تم التحقق من صدقها وثباتها. ولتحليل البيانات تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي، واختبار شيفيه. ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

دلت المتوسطات الحسابية على أن درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء الأقسام مرتبة تنازليا كما يلي: مجال دقة المعلومات، ومجال وضوح المعلومات، ومجال شمول المعلومات، ومجال التوقيت المناسب للمعلومات، ومجال مرونة المعلومات.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات إجابة عينة الدراسة على فقرات الأداة وفقا لمتغير المؤهل العلمي، وهي لصالح مؤهل البكالوريوس والدبلوم العالي. كما أظهرت النتائج أن غالبية نظم المعلومات الإدارية التي يستخدمها رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم تكون على شكل مخاطبات رسمية ورقية مستندة إلى تعليمات وقوانين وأنظمة.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثان بضرورة التنوع في استخدام نظم معلومات إدارية حديثة، والتركيز على التقنيات الحديثة، وزيادة الوعي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم بأهمية المعلومات في ممارسة الوظائف الإدارية .

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/٤/٥م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/٣/١٣ م

المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

The Status of the Management Information Systems in Directorates of Education in Jordan by the Heads of Departments from their Perspective

Dr. Mohammed A. Harahsheh
College of Educational Sciences
Al-Tafeelah University

Dr.Mohammed Al-Maqableh
Directorate of Education
Irbid– Jordan

Abstract

The study aimed at identifying the status of the management information systems in the Directorates of Education by the heads of departments from their point of view. The study sample consisted of (476) heads of departments in (32) directorates of education in Jordan.

To answer the study questions, the researchers developed a questionnaire. It consisted of (32) items that were divided into (5) domains. Validity and reliability of the questionnaire were computed. Means, standard deviation, Pearson's correlation were used to answer the study questions.

The results of the study were as follows:

The means for the management information systems which were applied by heads of departments in the directorates of education in Jordan were as follows: information accuracy, information appropriateness, information comprehensiveness, information appropriate timing, and information flexibility.

There were statistically significant differences in the status of the management information systems that were attributed to academic qualification in favor of (B.A) Bachelor and Diploma holders.

In the light of the results, the researchers recommended that it is necessary to develop the status of management information systems. It is also necessary to apply different styles of communication such as direct speech, holding meetings and using updated instruments.

178
المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء الأقسام

د. محمد عبود الحراحشة
كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

د. محمد قاسم مقابلة
مديرية التربية والتعليم
إربد- الأردن

مقدمة الدراسة

لقد ازداد الاهتمام في الآونة الأخيرة بالمعلومات الإدارية؛ وذلك نظراً لدورها في التأثير في نجاح المؤسسات في تحقيق أهدافها في ظل المتغيرات السريعة، وتضخم حجم المؤسسات، وتعدد أهدافها، وتنوّع أنشطتها، وزيادة أعداد العاملين فيها.

وتقاس قوة الأمة وتقدمها اليوم، بما تمتلكه وتدخره وتوظفه وتستهلكه من معلومات في كل مجالات الحياة. وتعد المعلومات الصادقة، والدقيقة، والكافية، والمتجددة، والسهلة التداول والاستخدام من عوامل إحكام عمليات التخطيط وحسن الإشراف والتطبيق والتقويم والمتابعة كما أنها تعمل على ترشيد القرارات والسلوك الإداري (النوري، ١٩٩١).

وتبرز أهمية المعلومات في مدى قدرتها على مساعدة متخذي القرار في أداء كافة الأنشطة الخاصة بالإدارة، والتي لها تأثير مباشر في حسن سير العمل في المنظمة، وعلى نوعية المعلومات التي يحتاجها الإداري. وتعد المعلومات في العصر الحالي شرياناً حيوياً لكل مؤسسة، وبخاصة المؤسسات التربوية التي أصبحت تضم أعداداً كبيرة من الكوادر البشرية، الأمر الذي استدعى ضرورة الاهتمام بالمعلومات التربوية كي تحسن تلك المؤسسات في تحقيق أهدافها (الجرايدة، ٢٠٠١، ص٢٣).

إن المعلومات تصف، وتشرح، وتوضح الأوضاع والظروف الذاتية للمنظمات وما يحيطها من أوضاع وظروف محلية وعالمية، ومن ثم تحتل المعلومات ركناً هاماً في البناء الإداري المعاصر، إذ هي أداة الربط الأساسية بين أجزاء التنظيم، وهي الوسيلة الرئيسة للإدارة في التنسيق والتخطيط والمتابعة، ومن ثم أصبحت المعلومات مورداً من موارد المنظمة التي تعمل على تحقيق أهداف الإدارة (السلمي، ١٩٨٩).

إن كفاءة وفعالية نظام الإدارة في المنظمة تعتمد بشكل مباشر على دقة المعلومات وصحتها وموثوقيتها وسرعة انسيابها. ومن هنا تبرز أهمية نظم المعلومات الإدارية، ودورها في توفير احتياجات نظام الإدارة ونظام العمليات إلى المعلومات اللازمة؛ لتأمين التفاعل اللازم بينهما والضروري لتحقيق أهداف المنظمة بالكفاءة والفعالية المطلوبة (العلاونة، ٢٠٠١).

وتكمن أهمية أنظمة المعلومات الإدارية في أداء الأعمال بالسرعة والدقة في التعرّف إلى المشكلات التي تواجه الإدارة، وتساعد في وضع بدائل وحلول لتلك المشكلات، واختيار البديل المناسب في فترة زمنية قصيرة، وهذا يؤدي إلى تحسين عملية اتخاذ القرارات، مما ينعكس إيجابياً على كفاءة وفعّالية اتخاذ القرارات وعلى المنظمة ككل.

ولقد شهدت العقود الثلاثة الأخيرة اهتماماً كبيراً في كثير من الأقطار بإنشاء نظم المعلومات التربوية، وعلى الرغم من أن أقطار كثيرة تجمع معلومات عن نظمها التعليمية، فإن هذه المعلومات غالباً ما تنتهي على شكل كتاب سنوي إحصائي، لا تدخل بياناته في ممارسة الوظائف الإدارية، كما أن إنشاء نظم المعلومات التربوية قد رافقته مشاكل وصعوبات من كوادر بشرية وتقنيات، وعدم الانسجام بين حجم المعلومات ومدى الاستفادة منها، وكذلك تدني مستوى الخبرة في التعامل مع نظم المعلومات مما حدّ من فعالية نظم المعلومات التربوية (بله، والنهار، ١٩٩١).

وقد اهتم العديد من الباحثين بنظم المعلومات التربوية. فقد قام عامر (١٩٨١) بدراسة هدفت إلى إعداد مشروع لإنشاء شبكة من قنوات الاتصال والمعلومات في المجال التخطيطي والإحصائي وتنسيق الوظائف بين مديريات التربية والتعليم ووزارة التربية، طبقت هذه الدراسة على مراكز الأداء والتنفيذ بالمديريات والإدارات التعليمية ووزارة التربية والتعليم في مصر. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للبيانات الإحصائية التي تتصل بالطلبة، والامتحانات، وهيئات التدريس، والعاملين، والمباني، والتجهيزات، والكتب المدرسية، والوسائل التعليمية. واشتملت عينة الدراسة على موظفي ديوان وزارة التربية ومكتبة الوثائق بمتحف التعليم والإعلام التربوي والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، العمل على وضع جميع البيانات الإحصائية التي لها علاقة بالتعليم مثل الهيئات التدريسية والطلبة والامتحانات والتجهيزات والكتب المدرسية بمصادر للمعلومات التربوية كديوان وزارة التربية أو مكتبة الوثائق بمتحف التعليم أو الإدارة العامة للتوثيق والإعلام التربوي، أو بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

أجرى الهادي (١٩٨٧) دراسة هدفت للتعرف إلى خدمات المعلومات لجهاز المعلومات التربوية بالمركز القومي للبحوث التربوية في وزارة التربية والتعليم، وتكونت عينة الدراسة من الموظفين العاملين بجهاز المعلومات التربوية بالمركز القومي للبحوث التربوية بوزارة التربية والتعليم. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن الخدمات التي يقدمها جهاز المعلومات التربوي بالمركز قاصرة عن الوفاء بمتطلبات نظام معلومات تربوي متطور، كما أن الصيغة المكتبية التقليدية هي المسيطرة على هذه الخدمات، بالإضافة إلى نقص المراجع والدوريات الأساسية، وتقادم مجموعات المواد وعدم حداثتها مما يؤدي إلى عدم فعالية الخدمات المقدمة، وتدني مستوى الإفادة منها، وعدم دقة المعلومات التي يقدمها نظام المعلومات التربوي .

ولقد هدفت دراسة صالح (١٩٩١) إلى التعرّف على طبيعة المعلومات ومصادرها وتصنيفاتها والمشاكل التي تواجه متخذ القرار، وشملت عينة الدراسة مستويين إداريين الأول يمثل الإدارة العليا (عميد الكلية، ومدير عام الكلية)، والمستوى الثاني يمثل الإدارة الوسطى ويشمل مديري الإدارات ورؤساء الأقسام. ولقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها: إن من أهم مصادر المعلومات التي يعتمد عليها عميد الكلية ومديرو الإدارات ورؤساء الأقسام هي السجلات، ومن الصعوبات التي تواجه متخذ القرار، قلة المعلومات، وعدم كفايتها وصعوبة الحصول عليها، وعدم وصولها لمتخذ القرار في الوقت المناسب.

وأما الدراسة التي قام بها عبد الشافي (١٩٩٢) فقد هدفت إلى التعرّف إلى درجة استخدام المعلومات التربوية المتوافرة بقطاع التعليم قبل الجامعي في مصر، وتحليل الاحتياجات من المعلومات التربوية، وكيفية تدقيقها واختزانها واسترجاعها، ومن ثم تقييم خدمات المعلومات القائمة. اشتملت عينة الدراسة على (١٢٠) مائة وعشرين من العاملين، وهم من أربع فئات أساسية من المستفيدين من المعلومات التربوية وهم: القيادات التعليمية، والباحثون في مجال البحوث التربوية، وموجهو المواد الدراسية والأنشطة التربوية، والمعلمون وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن نسبة (٢٥,١٪) من عينة الدراسة يستخدمون مكتبات الوزارة للحصول على معلومات تتصل بعملهم، و(٢٣,٢٪) لإعداد بحوث وتقارير تتعلق بوظائفهم، و(٢٢,٨) للوقوف على أحدث التطورات والاتجاهات في ميادين تخصصاتهم (١٧,٩٪) لإعداد بحوث ومقالات، و(٥,٧٪) للحصول على مؤهل أعلى، و(٥,٣٪) لممارسة هواية القراءة والإطلاع. وأشارت النتائج أيضاً إلى المشكلات التي تحد من خدمات المعلومات بديوان الوزارة من بينها عدم كفايتها، وعدم حداثتها وعدم تنظيم الكتب الأجنبية. وكذلك عدم مناسبة المباني في مكتبات وزارة التربية والمديريات وتجهيزاتها.

والدراسة التي قام بها الجرايدة (٢٠٠١) هدفت إلى تبيان مدى أهمية المعلومات التربوية في مديريات التربية والتعليم، والوقوف على درجة استخدامها من حيث نقاط القوة والضعف. واستخدمت فيها الاستبانة بوصفها أداة لجمع البيانات، حيث وزعت على (٦٤) مديراً ومساعداً. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة إسهام المعلومات في اتخاذ القرارات عالية حيث إن المعلومات الواردة إلى مديريات التربية والتعليم في الأردن تسهم في اتخاذ القرارات التربوية بدرجة عالية، كما أن المديرين والمساعدين الذين يحملون مؤهلات علمية عالية (دكتوراه) لديهم معرفة واسعة بأهمية المعلومات في اتخاذ القرارات التربوية. وأظهرت الدراسة وجود فروق في إجابات أفراد العينة تعزى إلى سنوات الخبرة في مجال الوظيفة.

والدراسة التي أجراها الباحثان كومبس وكلارك (Coombs & Clarke, 1999) هدفت إلى تبيان العوامل المؤثرة في نجاح أو فشل تطوّر مشاريع نظم المعلومات لمدريري إدارة المعلومات والتكنولوجيا في قطاع الصحة في بريطانيا. استخدمت فيها المقابلة

الشخصية والاستبانة بوصفها أدوات لجمع البيانات. وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة بين مستوى التأثير التنظيمي ونجاح النظم، كما أن نسبة (٦٨٪) من عينة الدراسة، أظهرت ثقتها بمجتمع نظم المعلومات بوصفها أداة تحقق الأهداف المرجوة. كذلك أظهرت الدراسة بأن العلاقة بين الممارسات السلوكية وعوامل نجاح نظم المعلومات الإدارية هي إيجابية في القطاع الصحي في بريطانيا.

و الدراسة التي قام ليبوتز (Liebowttz, 1999) هدفت إلى وصف "مسح دلفي" في الولايات المتحدة، حيث أشار الباحث إلى أن المساهم الرئيسي في فشل نظم المعلومات يتعلق بالإدارة والقضايا التنظيمية المتعلقة، لقد تم تطبيق مسح دلفي على (١٥) مديراً، يقودون نظم المعلومات في منظمات في الولايات المتحدة. ولقد أشارت النتائج إلى أن هناك رضا جيدا من قبل العاملين بنظم المعلومات، كما تبدو مخرجات نظام المعلومات ذات فائدة كبيرة، ولكن إجراءات المدخلات صعبة في الفهم والاستخدام. كما شعرت غالبية المستجيبين بأن نظم المعلومات تحسن الطرق الإدارية، و لم تحسن طرق الأعمال أو الإنتاج وخدمات الأعمال.

مشكلة الدراسة

لقد أولت وزارة التربية والتعليم الأردنية في السنوات الأخيرة اهتماماً خاصاً بنظم المعلومات الإدارية وتطويرها بالشكل الذي يخدم احتياجات متخذي القرارات من المعلومات المطلوبة، وجاء ذلك في توصيات المؤتمر الوطني التربوي المنعقد عام (٢٠٠٠)، الذي عقد في الجامعة الأردنية. ومن توصياته بناء نظام معلومات تربوي يربط بين الوزارة ومديرياتها المختلفة، بهدف تحقيق اللامركزية في معالجة البيانات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠ ص ١٦).

وأشارت دراسة عبد الشافي (١٩٩٢) إلى نتائج عدة من أهمها، أن غالبية المستفيدين من المعلومات يفضلون المعلومات التي لم يمض عليها أكثر من خمس سنوات، وإن من المشكلات التي تحد من قيمة المعلومات عدم كفايتها وحداثتها، وبالتالي ينعكس هذا على دقة المعلومات التي يقدمها النظام التربوي.

ولقد قامت وزارة التربية والتعليم الأردنية بوضع مجموعة من الاستراتيجيات التطويرية المقترحة من أجل تحسين النظام التربوي الأردني من خلال توحيد المعلومة التربوية، وانسجامها وعدم تناقضها مهما كان مصدرها وصدورها في وقتها. والتأكد على علنية المعلومات في المؤسسة التربوية وعدم حجبها، وتوفيرها لمختلف فئات العاملين في المؤسسة التربوية.

قام الباحثان بإجراء مقابلات شخصية مع عدد من رؤساء الأقسام في بعض مديريات التربية والتعليم من أجل استطلاع آرائهم في نظم المعلومات السائدة التي ينفذونها،

وأشاروا إلى أن المخاطبات الرسمية الورقية تحتل المرتبة الأولى، تليها الزيارات الميدانية للمدارس، وتأتي في المرتبة الأخيرة الاتصالات الهاتفية في إنجازها للوظائف الإدارية، وكذلك هناك مركزية في المعلومات متمثلة بوزارة التربية والتعليم من حيث الحصول على المعلومات والتعامل معها وتنفيذها. يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي :
ما درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء الأقسام؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة إلى من خلال إجاباتها عن أسئلتها، إذ بيّنت درجة استخدام السمات الأساسية لنظم المعلومات الإدارية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن، كما وتعد المعلومات الحجر الأساس الذي ترتكز عليه الوظائف الإدارية، فإذا أراد رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم إجراء أية وظيفة إدارية، فهم يحتاجون لمعلومات كافية ودقيقة لكي ينفذوها بكفاءة وفعالية، وإن استنادهم إلى معلومات تتصف بالدقة والشمول، والملاءمة، سوف يؤدي إلى تقليل الخطأ في أدائهم لأعمالهم وفي اتخاذهم للقرارات.

كما تعد الدراسة الحالية امتداداً للبحوث والدراسات التي تهتم بموضوع نظم المعلومات الإدارية والوظائف الإدارية في إطار المنظمة التربوية. كما تسهم هذه الدراسة في إثارة اهتمام المسئولين التربويين بأهمية المعلومات، كما تسهم هذه الدراسة في مساعدة متخذي القرار على تطوير أجهزة المعلومات الإدارية والعاملين فيها.

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم، من حيث أهمية المعلومات بمجالاتها: (الدقة، والشمول، والمرونة، والوضوح، والتوقيت المناسب).

أسئلة الدراسة

وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية من حيث: الدقة، والشمول، والمرونة، والوضوح، والتوقيت المناسب لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم؟

٢- هل هناك اختلاف في درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى متغيري: المؤهل العلمي، والخبرة؟

التعريفات الإجرائية:

– **النظام:** عرّفه الصباغ (٢٠٠٠: ١٣): بأنه "مجموعة من الأجزاء المترابطة التي تتفاعل مع البيئة وبعضها مع بعض لتحقيق هدف ما، عن طريق قبول المدخلات وإنتاج المخرجات من خلال إجراء تحويلي منظم".

– **ويعرّف إجرائياً:** بأنه كلٌ متكامل من الأنشطة والعلاقات التي يمارسها رؤساء الأقسام والتي يكمل بعضها بعضا، ويتم تبادل المعلومات فيما بينها من أجل تحقيق هدف مشترك.

– **المعلومات:** عرّفها السيد (١٩٨٠: ٨١): بأنها "البيانات التي تم إعدادها لتصبح في شكل أكثر نفعاً للفرد مستقبلها والتي لها إما قيمة مدركة في الاستخدام الحالي أو المتوقع أو في القرارات التي يتم اتخاذها".

– **نظام المعلومات:** عرّفه السالمي (٢٠٠٠: ٢٤): بأنه "عبارة عن النظم الرسمية وغير الرسمية التي تمد بمعلومات سابقة وحالية وتنبؤية بصورة شفوية أو مكتوبة طبقاً للعمليات الداخلية للمؤسسة والبيئة المحيطة بها. ويدعم المديرين والعاملين والعناصر البيئية الأساسية بإتاحة المعلومات في الوقت المناسب للمساعدة في اتخاذ القرارات".

– **ويعرّف إجرائياً:** بأنه مجموعة من الأجهزة، والتعليمات، والإجراءات، القوانين والأنظمة، والأفراد التي تزود رؤساء الأقسام بالمعلومات ضمن المعايير التالية: (الدقة، والشمول، والمرونة، والوضوح، والتوقيت المناسب).

– **رؤساء الأقسام:** هم "الأشخاص المعينون رسمياً في وزارة التربية والتعليم، ويعملون في مديريات التربية والتعليم في الأردن، ويرتبط رئيس القسم في المديرية بالمدير، ويكون مسؤولاً أمامه عن إدارة شؤون القسم الذي يتولى رئاسته، وعن حسن سير العمل فيها، وعن تنفيذ المهام والواجبات الموكولة إليه" (وزارة التربية التعليم، ٢٠٠١: ٤٥).

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن خلال العام الدراسي (٢٠٠٣– ٢٠٠٤).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في إجراء هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن، خلال العام الدراسي (٢٠٠٣– ٢٠٠٤) والذين يحملون المؤهلات العلمية التالية:

(بكالوريوس فما دون، بكالوريوس+ دبلوم عال، ماجستير، دكتوراه) من مختلف مديريات التربية والتعليم في الأردن. هذا وقد بلغ العدد الكلي لمجموع أفراد مجتمع الدراسة (٥٠٨) رؤساء، وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم لعام (٢٠٠٣- ٢٠٠٤) موزعين على (٣٢) مديرية تربية وتعليم في الأردن.

أما عينة الدراسة فقد اشتملت على مجتمع الدراسة نفسه، ولكن تم استبعاد (٣٢) رئيس قسم تم إجراء الثبات والصدق عليهم، وكذلك الاستبانات التي لم تسترد (٢١) استبانة، و(١٣) استبانة لم تخضع للتحليل الإحصائي لعدم صلاحيتها، وبذلك تصبح الاستبانات التي خضعت للتحليل (٤٤٢) استبانة والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي والخبرة.

الجدول رقم (١)

توزع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي والخبرة

المؤهل / الخبرة	بكالوريوس فما دون	بكالوريوس +دبلوم	ماجستير	دكتوراه	المجموع	النسبة (٪)
دون ٥ سنوات	١٢	١٦	٧	١	٣٦	٪٨
٥-١٥	٣١	٣٩	١٦	٢	٨٨	٪٢٠
١٦-٢٩	٨٤	١٠٨	٣٩	٥	٢٣٦	٪٥٣
٣٠ سنة فأكثر	٢٦	٣٦	١٨	٢	٨٢	٪١٩
المجموع	١٥٣	١٩٩	٨٠	١٠	٤٤٢	٪١٠٠

أداة الدراسة:

قام الباحثان بتطور أداة لقياس درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية التعليم في الأردن، حيث تم صياغة (٤٥) فقرة ضمن المجالات الخمس على النحو الآتي:

١- دقة المعلومات، وتتضمن (١٠) فقرات.
٢- شمول المعلومات، وتتضمن (١٠) فقرات.
٣- مرونة المعلومات، وتتضمن (١٠) فقرات.
٤- وضوح المعلومات، وتتضمن (٨) فقرات.
٥- التوقيت المناسب للمعلومات، وتتضمن (٧) فقرات.

وتضمنت أداة الدراسة الأجزاء التالية: الجزء الأول يتضمن البيانات الشخصية عن أفراد عينة الدراسة المتمثلة في متغيرات الدراسة، وهي المؤهل العلمي والخبرة. والجزء الثاني يتضمن عبارات تقيس درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم.

وقد اتبع في تصميم الأداة مقياس التقدير وفق المقياس الخماسي، حيث وضع أمام كل

فقرة مقياسا متدرجا يتكون من خمس درجات، وهي: أوافق بشدة (٥) درجات، أوافق (٤) درجات، لا أدري (٣) درجات، غير موافق (٢) درجتان، غير موافق بشدة (١) درجة واحدة. حيث طلب من أفراد عينة الدراسة اختيار البديل الذي يعكس درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية بوضع إشارة (×) في المكان الذي يمثل مستوى موافقة المستجيبين.

صدق الأداة

للتحقق من صدق أداة الدراسة، اعتمد الباحثان طريقة صدق المحتوى؛ فقد تم عرض الأداة بصورتها الأولية على (١١) محكماً ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية والإدارة العامة، وعلم النفس والقياس والتقويم، من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، وقد طلب الباحثان من المحكمين إبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول مدى صحة هذه الفقرات ومناسبتها لقياس درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية، ومدى مناسبة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، وإضافة أية فقرة يرونها مناسبة، وتم بعد ذلك تفريغ استبانه التحكيم، ولقد اعتمد الباحثان إجماع (٨٠٪) من المحكمين كمحك للحذف أو الإضافة أو الصياغة اللغوية للفقرات.

وفي ضوء الملاحظات الواردة، فقد تم حذف (١٣) فقرة نظراً لتكرار بعضها، وبعضه الآخر لا يحقق الغرض الذي وضعت من أجله. وبذلك أصبحت الأداة بصورتها النهائية تتكون من (٣٢) فقرة تمثل درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن، موزعة على خمسة مجالات: الدقة، والشمول، والمرونة، والوضوح، والتوقيت المناسب.

ثبات الأداة

للتأكد من ثبات الاستبانة، قام الباحثان باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test- re-test) على أفراد عينة الثبات المكوّنة من (٣٢) رئيس قسم، وبعد مضي أسبوعين تم إعادة تطبيق الاستبانة على العينة نفسها، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٢)، كما قام الباحثان بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا من أ جل التحقق من قيمة معامل الاتساق الداخلي للأداة، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٩) وهي مقبولة لغايات البحث.

الإجراءات الميدانية

بعد الانتهاء من حساب ثبات الأداتين، قام الباحثان بتنفيذ إجراءات الدراسة (التطبيق)، حيث قاما بتوزيع الاستبانات على عينة الدراسة، وبعد مرور أسبوعين قام الباحثان باسترداد الاستبانات، بعد ذلك تم إخضاع الاستبانات المستردة للتحليل الإحصائي، وإدخالها في الحاسوب لتحليلها على برنامج (SPSS) لمعالجتها إحصائياً، كما تم استخراج المتوسطات

الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة، وأثر المؤهل العلمي، والخبرة على درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء الأقسام.

المعالجة الإحصائية

لقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:
للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة، وللإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Tow-way-ANOVA) واختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.

عرض نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية من حيث: الدقة، والشمول، والمرونة، والوضوح، والتوقيت المناسب لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية مرتبة تنازلياً حسب أوساطها

الرتبة	رقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	دقة المعلومات.	٣,٧٦	٠,٦٠
٢	٤	وضوح المعلومات.	٣,٧٠	٠,٦٦
٣	٢	شمول المعلومات.	٣,٦٦	٠,٦٠
٤	٥	التوقيت المناسب للمعلومات.	٣,٦٠	٠,٦٥
٥	٣	مرونة المعلومات.	٣,٥٩	٠,٦٩
		الكلي	٣,٦٧	٠,٥٣

يبين لنا الجدول رقم (٢) أن المتوسطات الحسابية لمجالات نظم المعلومات الإدارية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم تراوحت بين (٣,٧٦– ٣,٥٩) حيث جاء في المركز الأول مجال دقة المعلومات، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٦)، وجاء في المركز الثاني مجال وضوح المعلومات بمتوسط حسابي مقداره (٣,٧٠)، ثم جاء في المركز الثالث مجال شمول المعلومات، وقد بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٦)، وجاء في المركز الرابع مجال التوقيت

المناسب للمعلومات، وقد بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٠)؛ وحل أخيراً في المركز الخامس مجال مرونة المعلومات، حيث حصل على متوسط حسابي مقداره (٣,٥٩).

أما المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال من مجالات درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية فكانت على النحو التالي:

أولاً: مجال دقة المعلومات:

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دقة المعلومات مرتبة تنازلياً حسب أوساطها

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢	المعلومات التي يوفرها النظام تتناسب مع طبيعة الأنشطة والعمليات التي يمارسها الموظف.	٣,٩٩	.٦٧
٢	٥	يتم الحصول على المعلومات في النظام من مصادر موثوقة.	٣,٩٢	.٧٧
٣	١	المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات لك صحيحة خالية من الأخطاء.	٣,٨٥	.٧٨
٤	٤	ينسجم نظام المعلومات المستخدم مع متطلبات القرارات المتعلقة بتحقيق الأهداف المرجوة.	٣,٧٦	.٨٣
٥	٧	المعلومات التي أتعامل معها مرتبة ترتيباً منطقياً تساهم في استخدامها في الوظائف الإدارية.	٣,٧١	.٨٩
٦	٣	المعلومات التي يخرجها النظام غير مكررة.	٣,٥٧	١,٠١
٧	٦	يعمل نظام المعلومات على تسهيل فرص الإبداع والمبادرة.	٣,٥٥	١,٠٥
		الكلي	٣,٧٦	٠,٦٠

يبين الجدول رقم (٣) ما يتعلق بالمجال الأول (دقة المعلومات)، حيث حصلت الفقرة (٢) على أعلى متوسط حسابي وهو (٣,٩٩) بينما حصلت الفقرة (٦) على أدنى متوسط حسابي وهو(٣,٥٥).

ثانياً: مجال شمول المعلومات:

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال شمول المعلومات مرتبة تنازلياً حسب أوساطها

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١١	يتمتع الموظفون في القسم بمعرفة تامة لاحتياجات المراجعين من المعلومات.	٣,٩٩	.٨٢
٢	٨	تعد المعلومات التي تحصل عليها من قسمك كافية.	٣,٨٥	.٩٣
٣	١٠	تلبي المعلومات التي يوفرها نظام المعلومات احتياجات جميع الموظفين في قسمك.	٣,٨٤	.٩٠
٤	١٤	يتصف نظام المعلومات بأنه يمكن أن يوفر لك أية معلومات قد تحتاجها أثناء إنجاز الوظائف الإدارية.	٣,٧٣	.٩٠
٥	١٣	التقارير التي يوفرها نظام المعلومات الحالي تحتوي على معلومات شاملة تساهم في إنجاز الوظائف الإدارية.	٣,٦٤	.٩٢
٦	٩	يقدم نظام المعلومات لك معلومات موجزة.	٣,٦٠	.٩٣
٧	١٢	تتصف المعلومات الواردة لك بأنها ممثلة برسوم وأشكال بيانية تساهم في إنجاز الوظائف الإدارية.	٢,٩٨	١,١٢
		الكلي	٣,٦٦	٠,٦٠

يوضح الجدول السابق بأن المتوسطات الحسابية للمجال الثاني قد تراوحت بين (٣,٩٩- ٢,٩٨)، حيث حصلت الفقرة (١١) على أعلى متوسط حسابي، بينما الفقرات (٩، ١٢) على أدنى متوسط حسابي ومقداره (٣,٦٠) و(٢,٩٨) على التوالي.

ثالثاً: مجال مرونة المعلومات:

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مرونة المعلومات مرتبة تنازلياً حسب أوساطها

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٩	هناك تعاون وتنسيق بين الأقسام المختلفة في تبادل المعلومات من أجل تحقيق الأهداف المشتركة.	٣,٨٤	.٩٨
٢	١٥	يتصف نظام المعلومات بالتقيد التام بتنفيذ القوانين واللوائح الإدارية بحرفية.	٣,٧٧	.٩٤
٣	١٨	تمتاز طريقة الحصول على المعلومات المطلوبة بالمرونة الكافية لإضافة أو تحديث أو إلغاء أو استرجاع البيانات المطلوبة.	٣,٥٤	١,٠٥
٤	١٧	يراعي نظام المعلومات كافة المحددات والقيود التي تحيط بعمل القسم.	٣,٤٩	.٩٩
٥	٢٠	تمتاز المعلومات التي يقدمها النظام بمراعاتها للاحتياجات المستقبلية في إنجاز الوظائف الإدارية.	٣,٤٩	.٩٦
٦	١٦	يسمح نظام المعلومات للموظفين إبداء آرائهم في العمل ليتمكنوا من المساهمة في التطوير.	٣,٤٤	١,١٠
		الكلي	٣,٥٩	٠,٦٩

يتضح من الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (٣,٨٤– ٣,٤٤)، حيث إن الفقرة (١٩) حصلت على أعلى متوسط حسابي ومقداره (٣,٨٤)، بينما الفقرة (١٦)، حصلت على أدنى متوسط حسابي ومقداره (٣,٤٤).

رابعاً: مجال وضوح المعلومات:

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال وضوح المعلومات مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢٢	يوفر النظام معلومات للموظفين عن أدوارهم الوظيفية في الوحدة الإدارية التي يعملون بها.	٣,٩٣	.٨٦
٢	٢١	يقدم نظام المعلومات معلومات حول التنفيذ الجيد للعمل من خلال الإجراءات والقواعد والقوانين.	٣,٨٥	.٧٤
٣	٢٦	يعمل نظام المعلومات على تسهيل تبادل المعلومات بين مركز الوزارة والمديريات والأقسام التابعة لها.	٣,٧١	.٩٤
٤	٢٤	تمتاز طريقة الحصول على المعلومات التي يقدمها النظام بالوضوح.	٣,٦٨	.٨٩
٥	٢٣	يوفر النظام كافة المعلومات التي تحتاجها عند اتخاذ معظم القرارات التي تصادفك.	٣,٥٤	١,٠٠
٦	٢٥	تتسم المعلومات التي يوفرها النظام بأنها ذات درجة عالية من التفصيل الذي احتاجه في إنجاز الوظائف الإدارية.	٣,٤٦	١,٠٠
		الكلي	٣,٧٠	٠,٦٦

يشير الجدول رقم (٦) إلى المجال الرابع المتعلق بوضوح المعلومات التي يقدمها نظام المعلومات الإداري في مديريات التربية والتعليم، ويتضح من أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (٣,٩٣– ٣,٤٦)، ويشير الجدول أيضاً إلى أن الفقرة (٢٢) كان المتوسط الحسابي لها مرتفعاً حيث بلغ(٣,٩٣)، بينما الفقرة (٢٥)، كان المتوسط الحسابي لها متدنيا وهو (٣,٤٦).

خامساً: مجال التوقيت المناسب للمعلومات:

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التوقيت المناسب للمعلومات مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣٢	يوفر النظام المعلومات المناسبة في الوقت المناسب في إنجازك للوظائف الإدارية.	٣,٧٦	.٨٠
٢	٢٨	غياب أحد الموظفين لا يعيق وصول المعلومات في الوقت المناسب.	٣,٧٥	.٩٥

تابع الجدول رقم (٧)

٣	٢٧	يوفر النظام المستخدم السرعة الكافية في الحصول على المعلومات المطلوبة في الوقت المناسب.	٣,٦٨	.٩٨
٤	٣١	يتيح نظام المعلومات المستخدم مساحة واسعة لإنجاز الأعمال اليومية وبالتوقيت الزمني المناسب.	٣,٦١	.٨٥
٥	٣٠	زمن الاستجابة للمعلومات المستفسر عنها من نظام المعلومات قصير جداً.	٣,٤٥	١,٠٣
٦	٢٩	يمكن الحصول على المعلومات مباشرة من الميدان دون اللجوء إلى المركز (الوزارة).	٣,٣٧	١,١١
		الكلي	٣,٦٠	٠,٦٥

يتبيّن لنا من الجدول رقم (٧) أن الفقرة (٣٢) من مجال التوقيت المناسب للمعلومات التي يقدمها نظام المعلومات الإداري في الممارسات الإدارية كان مرتفعاً، حيث كان المتوسط الحسابي (٣,٧٦) وهذا يشير إلى أن نظام المعلومات يوفر معلومات مناسبة في الوقت المناسب أثناء إنجاز الوظائف الإدارية. بينما الفقرة (٢٩) حصلت على متوسط حسابي وهو (٣,٣٧).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك اختلاف في درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن يعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، والخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدقة المعلومات، وشمولها، ومرونتها، ووضوحها، وتوقيتها المناسب.

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والأداة ككل حسب المؤهل العلمي على أداة نظم المعلومات الإدارية

المؤهل العلمي / المجال	بكالوريوس فأقل		بكالوريوس+دبلوم عال		ماجستير		دكتوراه	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دقة المعلومات.	٣,٦٢	٠,٦٤	٣,٨٩	٠,٥٥	٣,٧٥	٠,٥٤	٣,٨٧	٠,٨٢
شمول المعلومات.	٣,٤٧	٠,٥٩	٣,٨١	٠,٥٩	٣,٦٨	٠,٦٠	٣,٧٦	٠,١٩
مرونة المعلومات.	٣,٦٢	٠,٦٨	٣,٦٢	٠,٧٣	٣,٥٣	٠,٦٣	٣,٢٢	٠,٤٦
وضوح المعلومات.	٣,٦٧	٠,٥٨	٣,٧٨	٠,٦٨	٣,٦٣	٠,٦٧	٣,٠٠	٠,٩٥
التوقيت المناسب للمعلومات.	٣,٦٥	٠,٦٨	٣,٦٤	٠,٦٠	٣,٤٨	٠,٧٠	٣,١٧	٠,٥٢
الكلي	٣,٦٠	٠,٥٤	٣,٧٥	٠,٥٣	٣,٦٢	٠,٥١	٣,٤٣	٠,٣٩

المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

يوضح الجدول رقم (٨) أن هناك اختلافاً في درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية، يعزى إلى المؤهل العلمي، حيث يشير الجدول إلى أن أعلى متوسط حسابي كان لصالح مؤهل البكالوريوس+ دبلوم بالمرتبة الأولى حيث بلغ (٣,٧٥)، ويأتي بالمرحلة الثانية ذوي مؤهل الماجستير حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٢)، بينما بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمؤهل البكالوريوس فأقل (٣,٦٠)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لمؤهل الدكتوراه (٣,٤٣).

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والأداة ككل حسب الخبرة على أداة درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية

المجـــال	دون ٥ سنوات		٥-١٥		١٦-٢٩		٣٠ فما فوق	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دقة المعلومات	٣,٦٤	٠,٦٣	٣,٧٤	٠,٥٩	٣,٧٨	٠,٦٠	٣,٧٨	٠,٥٨
شمول المعلومات	٣,٧١	٠,٦١	٣,٥٩	٠,٦١	٣,٦٥	٠,٦١	٣,٧٤	٠,٥٩
مرونة المعلومات	٣,٥٨	٠,٨٣	٣,٥٥	٠,٦٩	٣,٦٠	٠,٦٩	٣,٦٢	٠,٦٨
وضوح المعلومات	٣,٥١	٠,٥٧	٣,٦٥	٠,٦٦	٣,٧٣	٠,٦٧	٣,٧٢	٠,٦٥
التوقيت المناسب للمعلومات	٣,٤٦	٠,٧٥	٣,٥٧	٠,٦٣	٣,٦٣	٠,٦٥	٣,٦١	٠,٦٣
الكلي	٣,٥٩	٠,٥٧	٣,٦٢	٠,٥٢	٣,٦٨	٠,٥٤	٣,٧٠	٠,٥٢

يوضح الجدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الخمسة المتعلقة بنظم المعلومات الإدارية حسب الخبرة، حيث يتضح من الجدول أن هناك اختلافاً في درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم تعزى إلى الخبرة، حيث يتبيّن أن أعلى متوسط حسابي كلي كان لصالح رؤساء الأقسام الذين تزيد خبراتهم عن (٣٠) سنة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٠)، يليه في المرتبة الثانية ذوو الخبرة من (١٦ – ٢٩) سنة، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٦٨)، وتأتي في المرتبة الثالثة ذوو الخبرة من (٥–١٥) سنة بمتوسط حسابي(٣,٦٢) بينما أدنى متوسط حسابي لرؤساء الأقسام الذين تتراوح خبراتهم دون (٥) سنوات بمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٩)، وقد تم حساب تحليل التباين الثنائي لإيجاد دلالات الفروق بين متوسطات إجابات عينة الدراسة باختلاف المؤهل العلمي، والخبرة على مجالات أداة نظم المعلومات الإدارية ككل، ويوضح ذلك الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)

تحليل التباين الثنائي لأثر المؤهل العلمي والخبرة على أداة درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	٣,١٤٥	٣	١,٠٤٨	٣,٧٢٧	٠,٠١١
الخبرة	٠,٥٣٣	٣	٠,١٧٨	٠,٦٣١	٠,٥٩٥
المؤهل × الخبرة	٢,٣٧٥	٨	٠,٢٩٧	١,٠٥٥	٠,٣٩٣
الخطأ	١٣٨,٦٨٦	٤٩٣	٠,٢٨١		
الكلي	١٤٤,٧٥٧	٥٠٧	٠,٢٨٦		

يتضح من الجدول رقم (١٠) –وبعد إجراء تحليل التباين الثنائي– أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، ويمكن لنا أن نفسّر وجود فروق دالة إحصائياً لأثر المؤهل العلمي على الأداة ككل، حيث بلغت قيمة ف (٣,٧٢٧) عند مستوى الدلالة (٠,٠١١)، وكذلك يشير الجدول إلى عدم وجود أي أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى إلى الخبرة أو إلى التفاعل بين المؤهل والخبرة، وللوقوف على دلالة الفروق تم استخدام اختبار شيفية للمقارنات البعدية والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١١)

المقارنات البعدية لأثر المؤهل العلمي على أداة درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية ككل

	المتوسط	الفئات	دكتوراه	بكالوريوس فأقل	ماجستير	بكالوريوس +دبلوم
الكلي	٣,٤٣	دكتوراه				
	٣,٦٠	بكالوريوس فأقل				
	٣,٦٢	ماجستير				
	٣,٧٥	بكالوريوس + دبلوم	*			

يتضح من الجدول رقم (١١) أن مؤهل بكالوريوس + دبلوم قد بلغ المتوسط الحسابي له(٣,٧٥)، وبلغ المتوسط الحسابي للماجستير (٣,٦٢)، بينما بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمؤهل البكالوريوس فأقل (٣,٦٠)، مقابل (٣,٤٣) لمؤهل الدكتوراه.

ويتضح أيضاً من الجدول رقم (١١)– فيما يتعلق بالمقارنات البعدية لأثر المؤهل العلمي على أداة درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية ككل– وجود فروق في المتوسط الحسابي بين مؤهل بكالوريوس+ دبلوم والدكتوراه (٣,٧٥) وهي لصالح مؤهل بكالوريوس + دبلوم.

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية من حيث: الدقة، والشمول، والمرونة، والوضوح، والتوقيت المناسب لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم؟

لقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لمجالات نظم المعلومات الإدارية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية تراوحت بين (٣,٧٦– ٣,٥٩) حيث حصل مجال دقة المعلومات التي يقدمها نظام المعلومات الإداري في الممارسات الإدارية على أعلى متوسط حسابي ومقداره (٣,٧٦)، بينما حصل مجال مرونة المعلومات التي يقدمها نظام المعلومات الإداري في الممارسات الإدارية على متوسط حسابي ومقداره (٣,٥٩). ولقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي لهذه المجالات (٣,٦٧)..أما فيما يتعلق بمرونة المعلومات فقد جاء ترتيبها تنازلياً فوق الوسط الفرضي (٣)، والذي يشير إلى أن هناك مرونة في المعلومات التي يتعامل معها رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم، حيث إن هناك تنسيقا وتعاونا بين الأقسام المختلفة في تبادل المعلومات، كما أن هناك مرونة كافية لإضافة أو تحديث أو إلغاء أو استرجاع البيانات المطلوبة، كما أن نظام المعلومات يسمح للموظفين بإبداء آرائهم في العمل.وبشكل عام فإن المتوسط الحسابي الكلي قد بلغ (٣,٦٧) وهذا يشير إلى أن درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم أعلى من المتوسط، وهذا يعني أن طبيعة المعلومات تتصف بالدقة، والشمول، والتوقيت المناسب، والوضوح، والمرونة، وقد يفسر ذلك بأن غالبية المعلومات التي يقدمها النظام السائد تكون على شكل مخاطبات رسمية مستندة إلى تعليمات وقوانين وأنظمة، والالتزام بتنفيذها حرفياً، وبالتالي يلزم رئيس القسم الحرص والتقيد التام في التعامل مع المعلومات من حيث: دقتها، وشمولها، وتوقيتها المناسب، ووضوحها، من أجل تجنب الوقوع في الخطأ، وإيقاع العقوبة بحقه من رئيسه المباشر. ويشير الجدول رقم (٣) إلى أن الفقرة (٢) حصلت على أعلى متوسط حسابي ومقداره (٣,٩٩) وهذا يشير إلى أن دقة المعلومات تتركز في أن نظام المعلومات السائد يتناسب مع طبيعة الأنشطة والعمليات التي يمارسها الموظف. وحصلت الفقرة (٥) على متوسط حسابي مقداره (٣,٩٢) حيث تشير إلى أن المعلومات التي يحصلون عليها رؤساء الاقسام دقيقة من وجهة نظرهم نظراً إلى أنها يتم الحصول عليها من مصادر موثوقة.

أما فيما يتعلق بشمول المعلومات، ففي الجدول رقم (٤) يتضح أن الفقرة (١١) حصلت على أعلى متوسط حسابي وبمقدار (٣,٩٩) وهي تشير إلى أن الموظفين لديهم معرفة تامة باحتياجات المراجعين من المعلومات، والفقرة (٨) حصلت على متوسط حسابي مقداره (٣,٨٥) وهي تشير إلى أن المعلومات التي يحصل عليها رؤساء الأقسام كافية، وهذه النتيجة تعارض ما توصلت إليه دراسة صالح (١٩٩١) والتي توصلت إلى عدم كفاية

المعلومات التي تصل إلى متخذي القرارات حيث بينت نتائج الدراسة أن المعلومات تقتصر على أقسام معينة في جامعة عين شمس دون غيرها.

والفقرة (٩) حصلت على متوسط حسابي مقداره (٣,٦٠) وهي متدنية من حيث ترتيبها مع باقي الفقرات والتي تشير إلى أن نظام المعلومات يقدم معلومات موجزة.

والفقرة (١٢) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٩٨) وهي درجة متدنية تشير إلى أن المعلومات لا تتصف بالإيجاز عن طريق تمثيلها برسوم وأشكال بيانية تساهم في إنجاز الوظائف الإدارية.

أما فيما يتعلق بمجال مرونة المعلومات، فالجدول رقم (٥) يشير إلى أن الفقرة (١٩) قد حصلت على أعلى متوسط حسابي ومقداره (٣,٨٤) وهي تتعلق بالتعاون والتنسيق بين الأقسام المختلفة في تبادل المعلومات.

ويليها الفقرة (١٥) وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٧٧) وهي تشير إلى أن نظام المعلومات السائد يتصف بالتقيد التام بتنفيذ القوانين واللوائح الإدارية بحرفية.

والفقرة (٢٠) حصلت على متوسط حسابي مقداره (٣,٤٩) وهي تشير إلى أن المعلومات التي يقدمها النظام تفتقر إلى مراعاتها للاحتياجات المستقبلية في إنجاز الوظائف الإدارية.

والفقرة (١٦) حصلت على أدنى متوسط حسابي مقداره (٣,٤٤) من حيث ترتيبها بين الفقرات وهذا يشير إلى أن المتوسط الحسابي المتعلق بمجال مرونة المعلومات التي يقدمها نظام المعلومات السائد كان مرتفعاً من حيث إن هناك تنسيقاً وتعاوناً وتبادلاً للمعلومات بين الأقسام المختلفة داخل المديرية، وهذا يفسر بأن طبيعة الأعمال بالمديرية مترابطة ومتناسقة، بينما هناك تدن واضح للمتوسط الحسابي من حيث ترتيبه تنازلياً فيما يتعلق بمدى مساهمة نظام المعلومات السائد لدى الموظفين بإبداء آرائهم في العمل من أجل المساهمة في التطوير.

أما فيما يتعلق بمجال وضوح المعلومات التي يقدمها نظام المعلومات الإداري السائد، فإن الفقرة (٢٢) في الجدول رقم (٦) قد حصلت على أعلى متوسط حسابي وبمقدار (٣,٩٣) وهذا يفسر أن نظام المعلومات القائم يقوم بتحديد أدوار واختصاصات الموظفين في الوحدة الإدارية التي يعملون بها. والفقرة (٢١) حصلت على أعلى متوسط حسابي أيضاً مقداره (٣,٨٥) وهو يفسر أن النظام يقدم معلومات حول التنفيذ الجيد للعمل من خلال الإجراءات والقواعد والقوانين.

والفقرة (٢٣) قد حصلت على متوسط حسابي متدن بالنسبة لباقي الفقرات مقداره (٣,٥٤) وهي تشير إلى أن النظام لا يوفر كافة المعلومات التي يحتاجها رؤساء الأقسام عند اتخاذ معظم القرارات التي تصادفهم، بينما الفقرة (٢٥) حصلت على أدنى متوسط حسابي ومقداره(٣,٤٦) بالمقارنة مع باقي الفقرات، وهي تشير إلى أن نظام المعلومات

السائد يقوم بتوفير معلومات تفصيلية عن طبيعة الأعمال التي يحتاجها الموظف لإنجاز الأعمال الإدارية.

أما فيما يتعلق بمجال التوقيت المناسب للمعلومات التي يقدمها نظام المعلومات في الممارسات الإدارية، فالجدول رقم (٧) يشير إلى أن الفقرتين (٣٢، ٢٨) حصلتا على أعلى متوسط حسابي ومقداره (٣,٧٦، ٣,٧٥) مما يشير إلى أن نظام المعلومات السائد يوفر المعلومات في الوقت المناسب لإنجاز الوظائف الإدارية، وكذلك غياب أحد الموظفين لا يعيق وصول المعلومات في الوقت المناسب، وهذا قد يفسر بأنه يوجد بالقسم أكثر من موظف يمكنهم في حال غياب أي موظف القيام بالأعمال والواجبات المنسوبة إليه، وهذه النتيجة تخالف نتائج دراسة صالح (١٩٩١) والتي أشارت إلى أن من الصعوبات التي تواجه متخذ القرار، قلة المعلومات، وعدم كفايتها، وصعوبة الحصول عليها، وعدم وصولها إلى متخذ القرار في الوقت المناسب، وهذه النتيجة أيضاً تخالف نتائج دراسة ليبوتز (Lebowttz, 1999) والتي أشارت فيها إلى أن معظم المستجيبين قد وجدوا أن هناك مشكلة في التوقيت المناسب للمعلومات. وبالتالي فإن مشكلة التوقيت المناسب للمعلومات قد تقود إلى فشل النظام المعلوماتي، والفقرة (٣٠) حصلت على متوسط حسابي مقداره (٣,٤٥) وهي تشير إلى أن زمن الاستجابة للمعلومات المستفسر عنها من نظام المعلومات ليس قصير جداً.

بينما الفقرة (٢٩) حصلت على أدنى متوسط حسابي وهو (٣,٣٧) وهي تشير إلى أن عملية الحصول على المعلومات مباشرة من الميدان نادراً ما تحدث، وذلك يتطلب اللجوء إلى المركز (الوزارة) من أجل الحصول على المعلومات مباشرة من الميدان، وقد يُفسر بأن هناك مركزية في المعلومات من حيث الحصول عليها وتنفيذها بحرفية، وبالتالي يتطلب ذلك وقتاً وجهداً كبيرين، ونظراً لعدم وجود حاسب مركزي بالوزارة مرتبط مع مديريات التربية والتعليم في المحافظات فإن عملية إرسال التعليمات وإصدار الأوامر والقوانين والتشريعات من وإلى الوزارة تتطلب وقتاً طويلاً، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الجرايدة (٢٠٠١) التي أشارت إلى أن هناك مركزية في المعلومات، فمعظم القرارات كانت تتم مركزياً في وزارة التربية والتعليم.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك اختلاف في درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن يعزى إلى متغيري: المؤهل العلمي، والخبرة؟

يوضح الجدول رقم (٨) أن أعلى متوسط حسابي فيما يتعلق بدقة المعلومات التي يقدمها نظام المعلومات الإداري السائد في الممارسات الإدارية كان لصالح ذوي المؤهلات بكالوريوس + دبلوم عال ويمكن تفسير ذلك بأن غالبية رؤساء الأقسام الإدارية من حملة بكالوريوس + دبلوم عال، ويشير الجدول أيضاً إلى أن المتوسطات الحسابية الكلية كانت

مرتفعة لمؤهل بكالوريوس + دبلوم عال في جميع مجالات نظم المعلومات الإدارية، فقد حصلت على أعلى متوسط حسابي كلي مقداره (٣,٧٥) وقد يفسر ذلك بأن رؤساء الأقسام الذين يحملون بكالوريوس+ دبلوم عال لديهم خبرة ميدانية طويلة في التعامل مع المعلومات وتدرجهم في المناصب الإدارية، وكيفية التعامل مع المرؤوسين في حين أن رؤساء الأقسام الذين يحملون مؤهل بكالوريوس فأقل لهم أدنى متوسط حسابي مقداره (٣,٦٠) والذي يشير إلى أن رؤساء الأقسام ذوي مؤهلات بكالوريوس فأقل يفتقرون إلى كيفية التعامل مع المعلومات من حيث دقتها وشمولها ومرونتها ووضوحها ووصولها في التوقيت المناسب لهم وعلى كيفية التعامل مع المرؤوسين، وقد يرجع ذلك إلى قلة الخبرة الإدارية في التعامل مع المعلومات، في حين أن رؤساء الأقسام الذين يحملون مؤهل دكتوراه لهم أدنى متوسط حسابي مقداره (٣,٤٣) والذي يشير إلى أن رؤساء الأقسام ذوي مؤهل دكتوراه عددهم قليل جداً بالمقارنة مع ذوي مؤهل بكالوريوس + دبلوم، وقد يفسر ذلك بأن رؤساء الأقسام الذين يحملون مؤهل دكتوراه ليس لديهم خبرة ميدانية طويلة في التعامل مع المعلومات فضلا عن عدم تدرجهم في المناصب الإدارية.

ويوضّح الجدول رقم (٩) أن أعلى متوسط حسابي فيما يتعلق بدقة المعلومات كان لصالح رؤساء الأقسام الذين تتراوح خدمتهم بين (١٦–٢٩) وكذلك (٣٠ سنة فما فوق). فقد حصلت الفئتان على نفس المتوسط الحسابي ومقداره (٣,٧٨) وهذا المتوسط عال، ويشير إلى أن رؤساء الأقسام الذين خدمتهم تزيد عن (١٥) سنة فأكثر، يتعاملون بالمعلومات بدقة كاملة، وقد يرجع ذلك إلى أن لديهم خبرات عالية في التعامل مع المعلومات، وكذلك التدرّج الإداري، وخبرات طويلة في الخدمة في جهاز وزارة التربية والتعليم. وفيما يتعلق بشمول المعلومات التي يقدمها نظام المعلومات، فقد كان لصالح رؤساء الأقسام التي تزيد خدمتهم عن (٣٠) سنة. وقد يفسّر ذلك بأن رؤساء الأقسام لديهم خبرات عالية في التعامل مع المعلومات، وإن المعلومات التي يوفرها النظام القائم يلبي احتياجات جميع الموظفين في القسم.

أما فيما يتعلق بالتوقيت المناسب للمعلومات، فقد أشار الجدول رقم (٩) إلى أن رؤساء الأقسام الذين تتراوح خدمتهم دون (٥) سنوات لديهم أدنى متوسط حسابي فيما يتعلق بالتوقيت المناسب للمعلومات، كما أن رؤساء الأقسام الذين تتراوح خبراتهم (٣٠) سنة فما فوق لديهم أدنى متوسط حسابي فيما يتعلق بالتوقيت المناسب للمعلومات، وقد يفسّر ذلك بعدم الاكتراث بأهمية الوقت في وصول المعلومات الناتجة عن الملل وانتظار التقاعد بفارغ الصبر وعدم الحماس، وعدم إعطاء الأهمية القصوى للمعلومة لوصولها في الوقت المناسب. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة صالح (١٩٩١) والتي تشير إلى أن من الصعوبات التي تواجه متخذ القرار هو عدم وصول المعلومات في الوقت المناسب.

ويشير الجدولان (١١,١٠) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للمؤهل العلمي على

المستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) والتي تشير إلى أن هناك اختلاف في إجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بدرجة استخدام نظم المعلومات الإدارية يعزى إلى المؤهل العلمي، وهو لصالح بكالوريوس+ دبلوم، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٥) ويمكن تفسير ذلك بأن رؤساء الأقسام ذوي مؤهل بكالوريوس + دبلوم عال يمتلكون المعرفة العلمية وكذلك المسلكية في كيفية التعاون والتعامل مع الآخرين، فقد ينعكس ذلك إيجابياً عليها في كيفية استخدام المعلومات من حيث دقتها، وشمولها، ووضوحها، وتوقيتها المناسب.

الاستنتاجات

من خلال عرض النتائج يمكن استنتاج ما يلي:

١. يلاحظ أن غالبية نظم المعلومات الإدارية التي يستخدمها رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم تكون على شكل مخاطبات رسمية ورقية مستندة إلى تعليمات وقوانين وأنظمة، وبالتالي يلزم على رؤساء الأقسام التقيّد التام في التعامل مع المعلومات من حيث دقتها، وشمولها، ومرونتها، ووضوحها، وتوقيتها المناسب.

٢. تتسم المعلومات التي يحصل عليها رؤساء الأقسام بالدقة كونها تنبع من مصادر موثوقة وكون نظم المعلومات السائد حرفيا ومقيّدا فيما يتعلق بتنفيذ القوانين والأنظمة والتعليمات من المركز (الوزارة).

٣. تفتقر نظم المعلومات الإدارية إلى تزويد رؤساء الأقسام بمعلومات موجزة عن طريق تمثيلها برسوم وأشكال بيانية تساهم في إنجاز وظائف العملية الإدارية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

١. ضرورة التنوع في استخدام نظم معلومات إدارية حديثة والتركيز على استخدام التقنيات الحديثة، وعدم الاقتصار على النظم اليدوية التقليدية المرتكزة على المخاطبات الرسمية الورقية.

٢. ضرورة أن تسهم نظم المعلومات الإدارية في تزويد رؤساء الأقسام بمعلومات تتصف بالإيجاز عن طريق تمثيلها برسوم وأشكال بيانية تساهم في إنجاز الوظائف الإدارية.

٣. العمل على استخدام أساليب متنوعة للاتصال كالتخاطب المباشر، وعقد الاجتماعات والنشرات واستخدام التقنيات الحديثة في الحصول على المعلومات التربوية.

٤. زيادة الوعي لدى رؤساء الاقسام في مديريات التربية والتعليم بأهمية المعلومات ، من خلال عقد دورات تدريبية داخل المديريات؛ من أجل تحسين خبراتهم في مجال المعلومات التربوية.

المراجع

بله، فكتور والنهار، تيسير (١٩٩١). **كيفية إنشاء نظم إدارة المعلومات التربوية** (ط٢). عمان،الأردن: المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي.

الجرايدة، محمد سليمان (٢٠٠١). **درجة إسهام المعلومات في اتخاذ القرارات التربوية من وجهة نظر مديري التربية والتعليم ومساعديهم في المملكة الأردنية الهاشمية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

السالمي، علاء عبد الرزاق (٢٠٠٠). **تقنيات المعلومات الإدارية**. عمان ، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

السلمي، علي (١٩٨٩). مهنية الإدارة. **عالم الفكر، ٢٠**(٢)، ٢٤– ٢٥.

السيد، إسماعيل (١٩٨٠). **نظم المعلومات لاتخاذ القرارات الإدارية**. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر.

صالح، ميرفت (١٩٩١). **نظام مقترح لتطوير العملية الإدارية والتعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

الصباغ، عماد (٢٠٠٠). **تطبيقات الحاسوب في نظم المعلومات** (ط١). عمّان، الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عامر، أحمد (١٩٨١). **مشروع نظام معلومات التعليم**. القاهرة: مركز بحوث التنمية والتخطيط التكنولوجي.

عبد الشافي، حسن (١٩٩٢). **درجة استخدام خدمات المعلومات التربوية المتوافرة بقطاع التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية**. رسالة ماجستير منشورة، المكتبة المصرية اللبنانية، لبنان.

العلاونة،علي أحمد (٢٠٠١). **درجة استخدام وآثار استخدام أنظمة المعلومات المحوسبة: دراسة ميدانية، مركز وزارة التربية والتعليم الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

النوري، عبد الغني (١٩٩١). **اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية**. الدوحة: دار الثقافة.

الهادي، محمد (١٩٨٧). نحو تطوير إنشاء جهاز قومي للمعلومات التربوية في مصر. **صحيفة المكتبة، ١** (١)، ٢٥– ٣٥.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠). **التقرير الإحصائي السنوي، ١ (١)، ١٩٩٩/٢٠٠٠** عمّان:الأردن: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠). **مشروع أيزو (٩٠٠١)، مشروع (١٦) لسنة ٢٠٠٠.** عمّان، الأردن: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠). **نظام التنظيم الإداري لوزارة التربية والتعليم الأردنية، المادة الثانية من نظام ٤٦ لسنة ٢٠٠١.** عمّان، الأردن: وزارة التربية والتعليم.

Coombs, C. R., Doherty, N.F., & Loan, J. C. (1999). Factors affecting the level of success of community information system. **Journal of Management in Medicine**, **13** (3), 142- 153.

Liebowttz. J. (1999). Information systems: success or failure, **Journal of Computer Information Systems**, **21**(3), 17- 22.

العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق

د.محمد منيزل عليمات
كلية العلوم التربوية
جامعة البلقاء التطبيقية

أ. خالد خليف هواش
معلم بوزارة التربية والتعليم
البلقاء- الأردن

العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق

د. محمد منيزل عليمات
كلية العلوم التربوية
جامعة البلقاء التطبيقية

أ. خالد خليف هواش
معلم بوزارة التربية والتعليم
البلقاء- الأردن

الملخص

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق. وتألفت عينة الدراسة من (١٨٠) طالباً وطالبة، أخذت من مدرستين واحدة للذكور والأخرى للإناث من نفس البيئة المكانية.

ولجميع البيانات استخدم مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس قلق الامتحان، ومقياس التحصيل، بعد التأكد من الصدق والثبات. ولتحليل نتائج الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي، وتحليل التباين الأحادي. وأسفر تحليل البيانات عن النتائج الآتية:

١- يختلف مستوى تحصيل الطلبة في مبحث اللغة الإنجليزية باختلاف مستوى دافعيتهم، ولا يمكن عزو ذلك إلى أي من قلق الامتحان أو المستوى الصفي أو التفاعل بينهما.

٢- لا يختلف الطلبة في دافعيتهم للإنجاز باختلاف مستوياتهم الصفية.

٣- يختلف الطلبة في قلق الاختبار باختلاف مستوياتهم الصفية ولصالح الصف التاسع الأساسي.

وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل التعاون بين المدرسة والأسرة لتوفير الجو المناسب للطلبة، وتفعيل دور المرشد التربوي في توجيه الطلبة وتنمية دافع الإنجاز لديهم.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/١٢/١١ م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/١٢/١٨

المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

The Relationship between Achievement Motivation and Test Anxiety and its Effect on the Students' Performance in English of the Basic and Secondary Levels at Al–Mafraq City

Dr. Mohammed M. Elemat
College of Science Education
Al-Balqa Applied University

Khalid K. Hawwash
Ministry of Education
Al-Mafrq- Jordan

Abstract

This study attempted to investigate the relationship between achievement motivation and test anxiety and its effect on the students' performance of the basic and secondary levels in English at Al - Mafraq city. The participants consisted of (180) students selected from 2 schools in Al - Mafraq city , one boys' school and other girls' school.

For collecting the data three measures were used as the following: achievement motivation measure, test anxiety measure, and achievement measure. After confirming the validity and reliability coefficients, data were analyzed by using mean, standard deviation, one-way ANOVA. The findings of this study were as following.

1.The performance of the students in English language subject differs according to their motivation level , but we can not attribute this to the test anxiety, neither to grade levels nor to the interaction between them

2. No statistical differences were found between achievement motivation and test anxiety in term of grade levels.

3. Students significantly differ in test anxiety according to their grade levels in favor of the nineth grade .

The study recommended to place a greater emphasis on the cooperative relationship between school and parents . Also, it emphasizes on the role of the educational advisor to direct students in order to improve their a achievement motivation.

المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق

د.محمد منيزل عليمات
كلية العلوم التربوية
جامعة البلقاء التطبيقية

أ. خالد خليف هواش
معلم/وزارة التربية والتعليم
البلقاء- الأردن

مقدمة الدراسة

يلعب التحصيل الدراسي دوراً هاماً في حياة الطالب في مختلف مراحل التعليم العام والتعليم العالي، فهو يعد المقياس الوحيد الذي ينتقل فيه الطالب من صف إلى أخر، ويتم قياسه وتقديره من خلال الآمتحانات، وأن العلامة التي يحصل عليها الطالب في مرحلة ما تعد مؤشراً أساسياً يدل على مقدرة الطالب واستعداده لإكمال دراسته في المرحلة التي تليها. ويعتمد عليه في توزيع الطلاب في الصف العاشر الأساسي على أنواع التعليم المختلفة. وكما يعتبر المؤشر الأساسي الذي يعتمد عليه في اتخاذ القرار في قبول الطالب في مؤسسات التعليم العالي، لذا اهتمت الأسرة والمدرسة معاً في تنشئة الطالب وحفزه للوصول إلى مستوى تحصيلي عال.

وقد دأبت الحكومة الأردنية علّى تدريس مبحث اللغة الإنجليزية، وجعله أحد المناهج الأردنية الأساسية في جميع المراحل الدراسية - الأساسية و الثانوية - وقد شكل ما نسبته (١٠٪) من المعدل العام في الصف السابع الأساسي، وما نسبته (٢٠٪) في كل من الصف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي، وما نسبته (١١٪) من المعدل العام في المرحلة الثانوية، وان هذه النسبة عالية بالمقارنة بالمواد الأخرى؛ لذا فقد اهتمت الأسرة والمدرسة معا بتحفيز الطالب للحصول على مستوى تحصيلي عالٍ في مبحث اللغة الإنجليزية .

ولأهمية التحصيل الأكاديمي العالي، فقدً عنى الباحثون بإجراء الأبحاث والدراسات؛ لمعرفة العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي.وقد ذكر بعض الباحثين أن هنالك عوامل نفسية مسئولة عن ذلك مثل قلق الامتحان. ومن الدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي دراسة كل من: (الشوبكي،١٩٩١؛ كامل والصافي، ١٩٩٥؛ Culler &Holahan,1980; Hunsly,1985; Zeidner, 2001)، ومن تلك العوامل عوامل دافعية مثل دافعية الإنجاز، ومن الدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين دافعيه الإنجاز والتحصيل الأكاديمي (العمران،١٩٩٤؛ الغزاري، ١٩٩٦؛ 1992 Ray,1990 ;Duda & Nichollos,).

كما تباينت الدراسات التي تم أجراؤها حول العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان في تحديد نسب إسهام هذه العوامل في تأثيرها على التحصيل، وبالرغم من هذه الدراسات فإنه لا توجد إجابة واضحة ومحددة توضح بان هنالك علاقة بين دافعية الانجاز وقلق الامتحان .وقد بينت الدراسة التي اجراها راي (Ray,1990) أن العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان سالبة ومنخفضة. وكما ورد في الطواب (١٩٩٠) فإن الأطفال الذين لديهم دافعية الإنجاز لديهم اتجاه نحو النجاح.

والعلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي، مرتبطة بدافعية الإنجاز بالجوانب التحصيلية التي تتطلب أعمالاً ذهنية متقدمة. ويكاد يتدخل هذا العامل في معظم الأعمال التي تتطلب إنجاز عمل أو مهمة أو تحصيل. يعد الفرد الذي لديه دافعية إنجاز مدفوعاً ذاتيا لتحقيق هذا الدافع ، لأن تحقيقه يساعد في أن يطور مفهوما إيجابيا عن ذاته وعن قدراته المختلفة، ويعمل على تهيئته لاستغلال قدراته الذهنية والمعرفية، ويعد ذلك هدفا تربويا على درجة عالية من الأهمية، يستحق أن يعتني به على أنه متغير تعلمي شخصي، وان يتم اعتبار الهدف والعناية به حتى يساعد في تطوير أساليب تعلم الطلبة ومستويات تفكيرهم (قطامی، ١٩٩٦).

كما عنى الباحثون منذ الستينيات بدراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي، فقد قام كلنجر (Klinger) (كما ورد في الطواب، ١٩٩٠).بمراجعة البحوث التي اهتمت بالتنبؤ بالنجاح الأكاديمي عن طريق قياس دافعية الإنجاز لدى الطلبة. وقد تبين أن اثنتين فقط من الدراسات الخمس التي تمت مراجعتها توصلتا إلى علاقة إيجابية بين دافعية الإنجاز والتحصيل العلمي، أي أن الطلبة ذوي الدرجات العالية في دافعية الإنجاز كانوا أفضل تحصيلا من الآخرين ذوي الدرجات المنخفضة في دافعية الإنجاز، في حين أشارت ثلاثة من هذه البحوث إلى أن درجات دافعية الإنجاز لا تميز بين ذوي التحصيل العالي والمنخفض من التلاميذ، حيث بين كل من دونهام ونيكولاس وجوزيف (1994 (Duda & Nichollos,1992; Joseph, أن الطلبة الذين لديهم دافعية إنجاز عالية كان تحصيلهم عاليا. وتم مراجعة البحوث التي أجراها كل من العمران (١٩٩٤) والغزاري (١٩٩٦) حول تطور دافعية الإنجاز، فوجد أن العلاقة إيجابية ومطردة مع تقدم الصف.

وفيما يتعلق بالعلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، فان قلق الامتحان يعد شكلاً من أشكال القلق الذي يغلب أن يتعرض له التلاميذ في المدارس في فترات الامتحان. ومما لاشك فيه أن القلق ينطوي على جانب إيجابي إذا كان ضمن حدود معينة؛ أما إذا تجاوز حدا أقصى، فإنه قد يولد لدى الطالب استجابات غير مرضية، وسيعوق قدراته و يضعف من مستوى الأداء أو التفوق لديه لذا، تزايد الاهتمام به لما له من أثار سلبية في التحصيل بشكل عام وخاصة في مبحث اللغة الإنجليزية.

القلق عند الطلبة يمكن أن تسببه مصادر متعددة منها خوفهم من قصور قدراتهم الخاصة على إنجاز الأعمال المطلوبة منهم . وفي اللحظة التي يصبح فيها الطلبة منهمكين في التفكير

حول ما إذا كانوا سوف ينجحون في الاختبارات - أي أن أداءهم سيكون مقبولا أم لا، فإن تفكيرهم سيتأثر ويصبح غير سليم، وهذا يجعل أداءهم يتراجع ويصبح في وضع سيئ عندما تبدا الحلقة مفرغة إذ إن الأداء الضعيف قد يبرز الحاجة إلى الإبقاء على القلق، والقلق يؤدي إلى الأداء الضعيف (عدس ، ١٩٩٨).

وقد تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، وبين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي منها الأجنبية ومنها العربية. وعن علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الأكاديمي الفعلي، أجرى دودا ونيكولاس (Duda & Nichollos, 1992) دراسة كان من أهدافها استقصاء اثر دافعية الإنجاز في الواجبات المدرسية، لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. ودلت نتائج الدراسة على أن الطلبة الذين لديهم دافعية إنجاز عالية يكون أداؤهم في الواجبات المدرسية أداءاً عالياً بعكس الطلبة منخفضي الدافعية للإنجاز.

و أجرى جوزف (Joseph,1994) دراسة كان من أهدافها استقصاء أثر دافعية الإنجاز في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مبحث اللغة الإنجليزية في نيجيريا. تكونت عينة الدراسة من (١٦٤) طالبا وطالبة. وقد تم فيها استخدام مقياس دافعية الإنجاز لباكـــــــــــــــير (Bkier Academic Achievement Motivation Scale) وقد أشارت هذه الدراسة إلى أن الطلاب ذوي دافعية الإنجاز العالية لديهم تحصيل عالٍ في اللغة الإنجليزية .

وقد اجرت العمران (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاًقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، وكذلك دراسة تطور علاقة دافعية الإنجاز بالعمر لدى عينة من الطلبة في المرحلة الابتدائية والإعدادية بمملكة البحرين. وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين دافعية الإنجاز والعمر لجميع الفئات العمرية ماعدا الطلاب في المرحلة الابتدائية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس دافعية الإنجاز بين الطلاب في المرحلة الابتدائية والطلاب في المرحلة الإعدادية.

وقام الغزاري (١٩٩٦) بدراسة كان من أهدافها استقصاء اثر مستوى التعليم الصفي ودافعية الإنجاز على مستوى التحصيل لدى طلبة الصفين السادس الابتدائي والثالث الإعدادي في محافظة مسقط. ومن النتائج التي توصلت اليها الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب تعزى إلى دافعية الإنجاز، وكذلك تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل المدرسي لصالح طلبة الصف السادس الابتدائي.

وفي دراسة أجراها كل من زانبينلي ويوسي (Zanbinil & Usai, 2002) كان هدفها استقصاء تطور العلاقة في دافعية الإنجاز بالأداء الأكاديمي في الصف الخامس الاساسي، وقد بينت نتائج هذه الدراسة أن العلاقة بين دافعية الإنجاز والأداء الأكاديمي هي علاقة موجبة؛ حيث يزداد تحصيل الطلبة كلما كان هناك دافعية إنجاز عالية . وكما أن تحصيل الطالب العالي يؤدي إلى دافعية إنجاز عالية .

أما من حيث العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل، فقد حظيت باهتمام عدد من الباحثين، وجاءت نتائج هذه الدراسات متضاربة. ففي حين اتفقت دراسة كولار وهولاهان (Culler & Holahan, 1980) مع الدراسة التي أجراها بنجامين (Benjamine, 1981) حول العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي، فقد أشاروا إلى أن التحصيل لدى الطلبة ذوي القلق العالي متدن عكس الطلبة ذوي القلق المنخفض. ودراسة آجراها ساندرا (Sandra, 1999) حول نفس الموضوع توصل إلى أن الطلاب الذين كان لديهم قلق امتحان مرتفع كان أداؤهم في الامتحانات التقييمية جيدة.

أجرى مرسي (١٩٨٢) دراسة كان من أهدافها دراسة علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية عند طلبة المدارس الثانوية في الكويت. وقد استخدم الباحث مقياس القلق الصريح للأطفال، ومقياس بيل للقلق في مواقف الاختبار للأطفال، وقياس التحصيل من خلال ما تشير إليه درجاتهم في امتحانات نهاية السنة، وفي امتحانات الفترة الأولى (نصف السنة) في اللغة الإنجليزية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مرتفعي القلق ومنخفضيه في تحصيل اللغة الإنجليزية لصالح منخفضي القلق، كما أن هنالك ارتباطا دالا وسالبا بين درجات القلق والتحصيل وفق درجات نهاية العام لدى الطلبة.

وقد أجرى هوسلي (Husley, 1985) دراسة عن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي على عينة مكونة من (٦٢) طالباً في السنة الثالثة في مساق القياس النفسي في جامعة ووترلو في كندا، وقد استخدم الباحث مقياس (The Debilitating Anxiety Test by Albert). ودلت النتائج على ان الطلبة الذين لديهم قلق امتحان مرتفع كان أداؤهم الأكاديمي متدنيا سواء في امتحانات نصف الفصل أم في نهاية الفصل في هذا المساق، و في دراسة أبو مرق (كما وردت في كامل والصافي، ١٩٩٥) حول علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي العام لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة. أشارت نتائجها إلى وجود ارتباط سالب ودال بين قلق الامتحان والتحصيل العام لدى الطلاب.

وقد أجرى أبو زيتون (١٩٨٨) دراسة بعنوان العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظة اربد. تكونت عينة الدراسة من (٤١٢) طالب وطالبة، تم فيها استخدام مقياس سارسون لقلق الامتحان. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام، وكما بينت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي العام تعزى إلى مستوى القلق.

والدراسة التي أعدها زدنر (Zeidner, 2001) كان من أهدافها استقصاء اثر قلق الامتحان في التحصيل، لدى عينة من المراهقين الإسرائيليين مكونة من (٤١٦) طالب

وطالبة. منهم (١١٨) طالب من الصف السابع الأساسي و(١٢٤) طالب من الصف الثامن الأساسي و(١٧٤) طالبا من الصف التاسع. وقد استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان لسارسون. وقد أشارت هذه الدراسة إلى أن هنالك ارتباطا سالبا بين قلق الامتحان والتحصيل لدى الطلبة في المستويات الصفية الثلاث (السابع، الثامن، والتاسع).

ومن خلال عرض النتائج الخاصة بالدراسات السابقة يتضح وجود علاقة ايجابية بين الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي، و وجود علاقة سلبية بين قلق الامتحان والتحصيل.

مشكلة الدراسة

من المنطلق الساعي الى دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق، تولدت فكرة هذا البحث، إذ إن وظيفة الدافعية في عملية التعلم ثلاثية الإبعاد فالدوافع أولا تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في الفرد، وتعد الأساس الأول في اكتساب المهارة، أي أنها تكمن فيها أسس عملية التعلم، والوظيفة الثانية أنها تملي على الفرد ان يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الاخرى، والوظيفة الثالثة للدوافع أنها توجه السلوك وتقود إلى تحقيق الغرض المعين، وبالتالي تزول حالة التوتر الكامنة (عمران، ٢٠٠٤) وقد كشف كثير من الدراسات أن البعض ينجزون أقل من مستوى قدراتهم العقلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط والتوتر الذي يقود الى قلق الامتحان، وأطلقوا على القلق في هذه المواقف قلق الامتحان، فالطلاب الذين يعانون من قلق الامتحان، بدرجة مرتفعة يدركون المواقف التوعوية على أنها مهددة لذواتهم، ولذلك تتأثر وظائفهم العقلية– بصفة مؤقتة تأثرا ضاراً تجعلهم ينسون مؤقتاً المعلومات التي يعرفونها، وهذا يشير إلى أن مواقف الامتحانات من المواقف الضاغطة التي تجعل البعض يشعر إزائها بتهديد الذات، وهذا له علاقة بمستوى دافعية الإنجاز الموجودة عند الفرد.

ومن هنا تبرز أهمية التعرف إلى العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدي طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة في الأمور التالية:

١– تأتي هذه الدراسة لتكشف عن التطور في دافعية الإنجاز وقلق الاختبار من خلال انتقال الطلبة من مستوى الى مستوى أعلى في الصفوف المدرسية، حيث يظهر أثر الدافعية ومدى تأثيرها على قلق الامتحان.

٢– بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تبين - في حدود علم الباحثين - ندرة الدراسات التي تربط بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان في تحصيل الطلبة في مبحث اللغة الإنجليزية .لذا

تأتي هذه الدراسة لسد ثغرة موجودة في الدراسات السابقة تتعلق بفهم العلاقة القائمة بين كل من دافعية الإنجاز وقلق الامتحان في تحصيل الطلبة في اللغة الإنجليزية .

٣- تتوجه معظم الدراسات المتعلقة بأثر المتغيرات في التحصيل إلى متغيرات تتعلق بالبيئات الصفية وطرائق التدريس، و تندر الدراسات المتعلقة بالسلوكيات المدخلية (Entry Behaviors) التي من ضمنها الاستعدادات القبلية اللازمة للتعلم كالدافعية للإنجاز والمفاهيم والمهارات السابقة. لذا تأتي هذه الدراسة لتبحث اثر متغير يتعلق بالسلوك المدخلي لدى الطلبة في تحصيلهم في اللغة الإنجليزية.

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من العلاقة بين دافعية الانجاز وقلق الامتحان، وأثرهما على التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدي طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- هل توجد فروق في المستويات الصفية (السابع، والتاسع، والأول الثانوي) في مبحث اللغة الإنجليزية تعزى إلى دافعية الإنجاز؟

٢- هل توجد فروق في المستويات الصفية (السابع، والتاسع، والأول الثانوي) في مبحث اللغة الإنجليزية تعزى إلى قلق الامتحان؟

٣- هل توجد فروق في المستويات الصفية (السابع ، والتاسع ، والأول الثانوي) في مبحث اللغة الإنجليزية تعزى إلى التفاعل بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان؟

٤- هل يختلف مستوى دافعية الانجاز باختلاف المستوى الصفي؟

٥- هل يختلف مستوى قلق الامتحان باختلاف المستوى الصفي؟

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي ونتائجه بالعينة المستخدمة، والتي تتكون من (١٨٠) طالب وطالبة من طلبة مدارس تربية قصبة المفرق للعام الدراسي (٢٠٠٢/٢٠٠٣) من المستويات الدراسية لمادة اللغة الانجليزية في الصفوف الاتية: (السابع الأساسي، والتاسع الأساسي، والأول الثانوي).

مصطلحات الدراسة

- **دافعية الإنجاز:** عرفها ماكلاند (Macland, 1953) (كما ورد في الطواب ، ١٩٩٠) بأنها العملية التي يدرك فيها الفرد الإنجاز بمعايير التفوق.

– **قلق الامتحان:** عرفه جودري وسبيلجر (Gaudry & Spielberger, 1971) بأنه عبارة عن حالة انفعالية عابرة لا تتسم فيها المشاعر بالموضوعية حيث يسيطر على الفرد في فترات الامتحان نوع من خوف مرتقب مع توتر، وارتفاع نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي.

كما عرفه سارسون كما ورد في (الشوبكي، ١٩٩١)" بأنه الشعور بالتهديد والتوتر في مواقف معينة لها علاقة بالامتحان."

– **التحصيل الدراسي**: هو متوسط علامات الطلبة التي يحصلون عليها من درجاتهم في امتحاني الشهر الأول والثاني في مبحث اللغة الانجليزية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع الأساسي والتاسع الأساسي والأول الثانوي في محافظة المفرق خلال الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٠٢/٢٠٠٣م.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالب وطالبة في الصفوف الدراسية (الصف السابع الأساسي، والتاسع الأساسي والأول الثانوي) وبمتوسط عمري على التوالي ١٣ سنة، و١٥ سنة، و١٧ سنة منهم (٩٩) طالباً و(٨١) طالبة، موزعين على (٩) شعب صفية، منها (٥) للذكور و(٤) للإناث، والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوي الدراسي والعمر. وقد تم استخدام العينة المتوافرة من مدرستين واحده للذكور والأخرى للإناث من مدارس قصبة تربية المفرق في الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٠٢/٢٠٠٣م وقد تم اختيار العينة لتشابه الظروف المكانية والبيئية ووقوعهم بالقرب بعضهم من البعض.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي والعمر

الصف	السابع الأساسي	التاسع الأساسي	الأول ثانوي	المجموع
العدد	٣٨	٦٨	٧٤	١٨٠
المتوسط الحسابي للعمر بالسنوات	١٣	١٥	١٧	----

أدوات الدراسة

تم استخدام المقاييس التالية في هذه الدراسة:

١–مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين

تم استخدام اختبار دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين وهو من تأليف (Hermans)، وقد تمت ترجمته وإعداده للبيئة العربية موسى(١٩٨١). يتكون هذا الاختبار من (٢٨) فقرة، تتكون كل فقرة من جملة ناقصة، يأتي بعد كل فقرة خمس أو أربع عبارات متعددة والتي من الممكن أن تكمل الفقرة والمطلوب من الطالب أن يكمل الفقرة بإحدى الاختيارات الممكنة التي تلي الفقرة، ويتضمن الاختبار (١٩) عبارة موجبة و(٩) عبارات سالبة. وإن أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص (١٢٠) درجة، واقل درجة (٢٨) درجة. ليس للاختبار زمن محدد ، ويمكن أن ينجزه في مدة تتراوح ما بين (٣٠–٤٠) دقيقة. وقد تم تطبيق الاختبار على البيئة المصرية على الطلبة - ذكوراً وإناثا - من المدارس الإعدادية والثانوية في المراحل العمرية من (١٣–١٤) سنة، بلغ حجم العينة الكلية (٥٩٨) طالباً وطالبة منهم (٣٧٢) طالباً و(٢٦٦) طالبة.

ثبات المقياس

قام معد الاختبار (موسى، ١٩٨١) بحساب معامل الثبات باستخدام الاتساق الداخلي على عينة مكونة من (٥٨) طالباً وطالبة في المراحل العمرية المختلفة. وقد تم حساب معاملات الثبات لكل من الذكور والإناث والعينة الكلية. وقد توصل معد هذا الاختبار إلى معاملات الثبات التالية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا: للذكور (٠,٨٠٣) وللإناث (٠,٦٤٣) والعينة المشتركة (٠,٧٦١). كما قام المعد أيضا بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وكانت معاملات الثبات كالتالي للذكور (٠,٨٧) وللإناث (٠,٨٣٩)، والعينة المشتركة (٠,٨٦٧) وقد ذكر هيرمانز أن معاملات الثبات في حالات التلاميذ في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية كانت على التوالي (٠,٨٠)، (٠,٨٢)، (٠,٨٠).

وفي الدراسة الحالية، تم التأكد من ثباته بتطبيقه على عينة استطلاعية عددها (٣٠)طالبا وطالبة من الصف السابع و التاسع والأول الثانوي من غير عينة الدراسة؛ واستخدمت طريقة الإعادة بعد أسبوعين، وكان معامل الثبات (٠,٨٠) وبالتالي تم التأكد من صلاحية المقياس للتطبيق على البيئة الأردنية.

صدق المقياس

للتعرف على صدق الاختبار، أوجد موسى (١٩٨١) الصدق الظاهري من خلال عرضه على (٨) محكمين من العاملين في مجال علم النفس التربوي والقياس النفسي، وطلب من كل منهم تحديد ما إذا كانت الفقرة: تنتمي إلى الدافع للانجاز أم لا، وما إذا كانت إيجابية أو سلبية .كما حسب معد الاختبار صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين الطلبة في اختبار دافعية الإنجاز ودرجات تحصيلهم الدراسي في نهاية العام. وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٦٧) يذكر (Herman's) أن درجات الأفراد في هذا الاختبار ترتبط بطريقة تنبوئية مع السلوك المرتبط بالتحصيل .

وقد تم التأكد من صدق المقياس الظاهري عن طريق عرضه على محكمين من أصحاب الاختصاص في التربية وعلم النفس، وأفادوا بملاءمة تطبيق المقياس على البيئة الأردنية.

٢- مقياس قلق الامتحان

استخدم الباحث مقاييس قلق الامتحان عند الأطفال لسارسون (For Children Test Anxiety Scale). والصورة الحديثة للمقياس باللغة الإنجليزية تتألف من (٣٠) فقرة وهي صورة منقحة عن مقياس قلق الامتحان الذي يتألف من (٤٢) فقرة، وخفض عدد فقراتها إلى (٣٠) فقرة. وقد بلغ معامل صدق المقياس في البيئة الأمريكية (٠,٢٠) ومعامل ثباته في نفس البيئة (٠,٩٠) . وقد قام أبو صبحه (المشار إليه في الشوبكي، ١٩٩١) بتعريب فقرات المقياس وبحساب معامل صدق وثبات له في البيئة الأردنية فكان معامل صدقه (٠,٢٣)، ومعامل ثباته (٠,٦٦).

كما قامت الشوبكي(١٩٩١) بمراجعة فقرات مقياس سارسون حيث قامت بتعديل وإضافة عدة فقرات جديدة إلى المقياس، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٣٨) فقرة تمثل مجموعة من العبارات تتدرج الإجابة عن كل منها وفق أربعة خيارات ابتداء من "أوافق بشدة" وانتهاء إلى"لا أوافق بشدة" وإما من حيث استخراج درجات الطلبة على المقياس، فالفقرة التي تمثل درجة الموافقة الشديدة يحسب لها (٤) درجات "ودرجة الموافقة" تحسب لها (٣) درجات من المقياس و(درجتين) على "عدم الموافقة" و(درجة) على "عدم الموافقة الشديدة". ثم جمع هذه الدرجات للحصول على درجة كلية. وبذلك فإن الدرجة الكلية تتراوح قيمتها ما بين (٣٨) إلى (١٥٢) أي أن (٣٨) تمثل أقل درجة على المقياس و(١٥٢)، تمثل أعلى درجة عليه.

صدق المقياس

أوجدت الشوبكي (١٩٩١) الصدق الظاهري من خلال عرضه على (١٥) محكما من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في الجامعة الأردنية، وقد اختارت الفقرات التي أجمعت عليها هيئة المحكمين على أنها صادقة في مضمونها، وأن صياغتها جيدة، وتقيس السمة المراد قياسها.

ثبات المقياس

تم تقدير الثبات للمقياس بطريقة إعادة الاختبار، وقد تم توزيع مقياس قلق الامتحان لسارسون على طالبات الصف العاشر الأساسي، والأول الثانوي في مدرسة الأشرفية الثانوية واختيرت الصفوف عشوائياً من بين عدة صفوف، وبلغ عددهن (١٠٠) طالبة، وبعد مضى حوالي أسبوعين على إجراء المقياس للمرة الأولى (الاختبار القبلي) طبق المقياس عليهن مرة ثانية، وكان معامل الثبات يساوي (٠,٨٢) ويعدُّ معامل الثبات هذا جيداً

ومقبولاً لأغراض الدراسة (الشوبكي، ١٩٩١).

وفي الدراسة العالية تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها ٣٠طالبا وطالبة من الصف السابع و التاسع والأول الثانوي (من غير عينة الدراسة) واستخدمت طريقة الإعادة بعد أسبوعين وكان معامل الثبات (٠,٨١) وبالتالي تم التأكد من الصدق والثبات.

٣-مقياس التحصيل

تم استخدام متوسط علامات الشهرين الأول والثاني في مبحث اللغة الإنجليزية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م .

الإجراءات الميدانية

بعد أن تم تحديد أفراد عينة الدراسة. قام الباحثان بتوزيع أدوات الدراسة بشكل جماعي على أفراد عينة الدراسة في الأسبوع الذي سبق الامتحانات الشهرية خلال الفصل الأول لعام ٢٠٠٢-٢٠٠٣م في غرف الصفوف، وفي ظروف صفية ملائمة للتطبيق.

تم الإشراف على جميع إجراءات التطبيق لأدوات الدراسة بتوجيه الطلبة على الكيفية التي تتم الإجابة بها عن فقرات هذه الأدوات بكل دقة وموضوعية؛ لأهمية ذلك لنتائج البحث ولتسهيل إجراءات التطبيق. ثم تم تصحيح الإجابات وحساب علامات الطلبة على المقاييس، ثم تم ترتيب الطلبة حسب علاماتهم في مقياس دافعية الإنجاز ترتيباً تصاعدياً - و تم تحديد أعلى ٢٧٪ من الطلبة ليمثلوا مجموعة دافعية الإنجاز المرتفعة، وأدنى ٢٧٪ مجموعة دافعية الإنجاز المنخفضة في حين عد الطلبة الحاصلون على علامة (٩٥) فما فوق لديهم قلق امتحان عال وما دون (٩٥) لديهم قلق امتحان متدن.

بعد أن تّمت إجراءات التطبيق، تم إدخال جميع البيانات في ذاكرة الحاسوب لكي يتم التمكن من تحليل البيانات والحصول على الإحصائيات التي سوف تساعد على التحقق من صحة فرضيات الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

المعالجة الإحصائية

لتحليل النتائج تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي، وتحليل التباين الأحـادي.

عرض النتائج:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: نص هذا السؤال على "هل يوجد فروق في المستويات الصفية (السابع، والتاسع، والأول الثانوي) في مبحث اللغة الإنجليزية تعزى إلى دافعية الإنجاز؟"

تم حساب الإحصائيات الوصفية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصفوف الثلاث حيث كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يظهره الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية حسب متغير الصف

الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول الثانوي	٧٤	٩٦,٨٦	١٠,٠٧
التاسع	٦٨	٩٤,٤٨	١٩,٦٣
السابع	٣٨	٩٨,٨٤	٨,٩٨

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن طلبة الصف السابع أعلى في متوسط دافعيتهم من أقرانهم في الصفين الأول الثانوي فالتاسع على الترتيب.

وللتعرف على ما إذا كان للفروق بين متوسطات الطلبة في دافعيتهم نحو الانجاز أجري تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (٣)

تحليل التباين الأحادي لدافعية الطلبة حسب المستويات الصفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٤٩١,٨٦٣	٢	٢٤٥,٩٣٢	١,٢٠٢	٠,٣٠٣
داخل المجموعات	٣٦٢٢٢,٦٨٧	١٧٧	٢٠٤,٦٤٨		
الكلي	٣٦٧١٤,٥٥٠	١٧٩			

نلاحظ من الجدول رقم (٣) أن الفروق بين متوسطات الطلبة في دافعيتهم للإنجاز لم تكن ذات دلالة إحصائية، وبالتالي لا يمكن عزوها للمستوى الصفي.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: نص هذا السؤال على "هل يوجد فروق في المستويات الصفية (السابع، والتاسع، والأول الثانوي) في مبحث اللغة الإنجليزية تعزى إلى قلق الامتحان؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقلق الاختبار حسب متغير الصف

الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول الثانوي	٧٤	٩٥,٣٦	١٥,٩٤
التاسع	٦٨	٨٨,٢٢	١٨,٠٩
السابع	٣٨	٩٦,٧٨	١٥,٣٩

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن طلبة الصف السابع أعلى في متوسط قلق الاختبار من أقرانهم في الصفين الأول الثانوي فالتاسع. ولمعرفة ما إذا كانت الفروق في متوسطات علامات الطلبة في القلق يمكن أن تعزى إلى اختلاف المستوى الصفي أجرى الباحث تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)

تحليل التباين الأحادي لقلق الطلبة حسب المستويات الصفية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٣٨٤,٧٩٣	٢	١١٩٢,٣٩٧	٤,٢٣٧	٠,٠١٦
داخل المجموعات	٤٩٨١٧,٧٥٧	١٧٧	٢٨١,٤٥٦		
الكلي	٥٢٢٠٢,٥٥٠	١٧٩			

نلاحظ من الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات الطلبة في قلق الاختبار لم تكن ذات دلالة إحصائية، وبالتالي لا يمكن عزوها إلى المستوى الصفي.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: نص هذا السؤال على "هل توجد فروق في المستويات الصفية (السابع الأساسي، والتاسع الأساسي، والأول الثانوي) في مبحث اللغة الإنجليزية تعزى إلى التفاعل بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الإحصائيات الوصفية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصفوف الثلاثة، حيث كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يظهره الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلبة في اللغة الإنجليزية حسب متغيري الصف ومستوى الدافعية

مستوى القلق	مرتفع						منخفض					
مستوى الدافعية	عالية		متوسطة		منخفضة		عالية		متوسطة		منخفضة	
الصف	م	ح	م	ح	م	ح	م	ح	م	ح	م	ح
الأول الثانوي	٢٣,٤	٤,٧	٢٠,٨	٢,٦	١٩,٦	٣,٠	٢٢,٤	٥,١	١٨,٧	٤,٩	٢٠,١	٣,٥٢
التاسع	٢٢,٥	٣,٨	٢١,٠	٤,٠	١٧,٧	٣,٠	٢٣,٠	٥,٥	٢٢,٦	٤,٥	٢١,١	٦,٣
السابع	١٨,٠	٢,٠	٢١,٣	٤,٧	١٧,٢	٢,٨	٢١,٥	٣,٤	٢٢,٣	٥,٧	١٩,٦	٣,٦

يلاحظ من الجدول رقم (٦) أن هناك اختلافا ظاهريا في تحصيل الطلبة في مبحث اللغة الإنجليزية، أن هذا الاختلاف قد لا يعني شيئا بعد اجراء التحليلات الخاصة باسلوب تحليل التباين الثلاثي. ولاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية أجري تحليل التباين الثلاثي لكل صف من الصفوف كما يظهر في الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧)

تحليل التباين الثلاثي لعلامات الطلبة في مبحث اللغة الإنجليزية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الصف	٣٩,٦٤٣	٢	١٩,٨٢٢	١,٠٠٤	٠,٩٦٣
مستوى القلق	٤٤,٩٣٥	١	٤٤,٩٣٥	٢,٢٧٦	٠,٣٣١
مستوى الدافعية	١٦٨,٦٨٨	٢	٨٤,٣٤٤	٤,٢٧٢	٠,٠١٦
الصف مستوى القلق	٧٨,٥٢٢	٢	٣٩,٢٦١	١,٩٨٨	٠,١٤٠
الصف مستوى الدافعية	١٢٢,٣٩٧	٤	٣٠,٥٩٩	١,٥٥٠	٠,١٩٠
القلق الدافعية	٢٤,٩٢١	٢	١٢,٤٦١	٠,٦٣١	٠,٥٣٣
القلق الدافعية الصف	١٩,٧٧٨	٤	٤,٩٤٥	٠,٢٥٠	٠,٩٠٩
الخطأ	٣١٩٨,٧٢٤	١٦٢	١٩,٧٤٥		
الكلي	٣٧٧١,٣١١	١٧٩			

يلاحظ من الجدول رقم (٧) أن الفروق في متوسطات تحصيل الطلبة في اللغة الإنجليزية يمكن أن تعزى إلى دافعية الإنجاز ولا يعزى إلى أي من القلق، أو الصف، أو التفاعل بين أي من القلق ودافعية الإنجاز أو الصف.

رابعا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: نص هذا السؤال على "هل يختلف مستوى دافعية

الانجاز باختلاف المستوى الصفي؟"

وللتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات فئات دافعية الإنجاز أجري اختبار المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات فئات دافعية الانجاز. والجدول رقم (٨) يبين ذلك.

الجدول رقم (٨)

نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات فئات دافعية الإنجاز في مبحث اللغة الإنجليزية

	عالٍ	متوسط	متدن
عالٍ			—
متوسط	*١,٤٩٣٤ -	—	
متدن	٢,٩١٤٣-	١,٤٢٠٩-	—

*دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٨) ان الفرق بين متوسطي (عال ومتدن) هو (٢,٩١٤٣). كما يلاحظ من هذا الجدول السابق أن متوسط تحصيل الطلبة ذوي المستوى العالي من دافعية الإنجاز في مبحث اللغة الإنجليزية يختلف عن متوسط أقرانهم من ذوي المستويين المتوسط والمتدني من دافعية الإنجاز، ولصالح ذوي المستوى العالي. في حين لا يختلف متوسط تحصيل ذوي المستوى المتوسط من دافعية الإنجاز عن ذوي المستوى المتدني من دافعية الإنجاز في مبحث اللغة الإنجليزية .

خامسا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ينص هذا السؤال على "هل يختلف مستوى قلق الامتحان باختلاف المستوى الصفي؟"

وقد تم استخدام اختبار المقارنات البعدية بالاعتماد على اختبار شيفيه (Scheffe). للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات القلق حسب المستوى الصفي والجدول رقم (٩) يبين ذلك.

الجدول رقم (٩)

اختبار شيفيه لقلق الاختبار حسب المستوى الصفي

المتوسط الحسابي	الصف	أول ثانوي	تاسع	سابع
٩٥,٣٦	أول ثانوي	-		
٨٨,٢٢	تاسع	٧,١٤ -	-	
٩٦,٧٨	سابع	١,٤٢	٨,٥٦	-

*دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤٠,٠٥)

ويلاحظ من الجدول رقم (٩) أن متوسط علامات الطلبة في الصف السابع الأساسي في قلق الاختبار يختلف عن متوسط أقرانهم من طلبة الصفين التاسع و الأول الثانوي. كما أن متوسط علامات الطلبة في الصف الأول الثانوي في قلق الاختبار يختلف عن متوسط أقرانهم من طلبة الصفين السابع و التاسع.

مناقشة النتائج

سيتم مناقشة النتائج التي توصلت اليها الدراسة وفق ترتيب أسئلتها كما يلي:

أولا: مناقشة النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

أشارت النتائج إلى أن الفروق في متوسطات تحصيل الطلبة في اللغة الإنجليزية يمكن أن تعزى إلى دافعية الإنجاز ولا تعزى إلى أي من القلق أو الصف أو التفاعل بين أي من القلق ودافعية الإنجاز أو الصف.

وأشارت النتائج الخاصة باختبار المقارنات البعدية إلى أن متوسط تحصيل الطلبة ذوي المستوى العالي في دافعية الإنجاز في مبحث اللغة الإنجليزية يختلف عن متوسط أقرانهم من ذوي المستويين المتوسط والمتدني في دافعية الإنجاز ولصالح ذوي المستوى العالي. في حين لا يختلف متوسط تحصيل ذوي المستوى المتوسط في دافعية الإنجاز عن ذوي المستوى المتدني في دافعية الإنجاز في مبحث اللغة الإنجليزية.

واتفقت نتائج الدراسة فيما يخص الأول الثانوي مع نتائج بحث العمران (١٩٩٤) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس دافعية الإنجازبين الطلاب في المرحلة الابتدائية والطلاب في المرحلة الإعدادية. واتفقت كذلك مع دراسة جوزيف (Joseph,1994) التي أشارت إلى أن الطلاب ذوي دافعية الإنجاز العالية لديهم تحصيل عال في اللغة الإنجليزية. ودراسة دودا ونيكولز (Duda & Nichollos, 1992) التي أشارت إلى أن الطلبة الذين لديهم دافعية عالية يكون أداؤهم في الواجبات المدرسية عالياً بعكس الطلبة منخفضي الدافعية في الإنجاز.

واختلفت الدراسة مع نتائج الغزاري (١٩٩٦) الذي أشار إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تحصيل الطلاب و دافعية الإنجاز. وبحث زانبينيل و يوسيا (Zanbinil & Usai, 2002) اللذين أكدا أن دافعية الإنجاز لم تتأثر فقط بمفهوم الذات الأكاديمي، ولكن تأثرت أيضا بالشعور بالأداء الناجح في المواقف التعليمية الجديدة. وقد أشارت هذه الدراسة إلى أن العلاقة بين دافعية الإنجاز والأداء الأكاديمي هي علاقة موجبة وأن التحصيل يزداد لدى الطلبة كلما كان هناك دافعية إنجاز عالية. وكما أن تحصيل الطالب العالي الدرجات يؤدي إلى دافعية إنجاز عالية .

ثانيا: مناقشة النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

بينت النتائج أن الطلبة لا يختلفون في تحصيلهم في مبحث اللغة الإنجليزية من المجموعة

ذات القلق المرتفع إلى المجموعة ذات القلق المنخفض. ولم تتفق نتائج الدراسة مع نتائج ساندرا (Sandra ,1999) الذي توصل إلى أن الطلاب الذين كان لديهم قلق امتحان مرتفع كان أداؤهم في الامتحانات التقييمية جيدا، وكذلك بالنسبة للطالبات اللواتي لديهن قلق مرتفع. ودراسة هنسلي (Hunsley ,1985) التي دلت نتائجها بأن الطلبة الذين لديهم قلق امتحان مرتفع كان أداؤهم الأكاديمي متدنيا سواء في امتحانات نصف الفصل أم في نهاية الفصل في هذا المساق. ودراسة داوسون (Dawson , 2001) التي بينت أن الطلبة الذين لديهم قلق امتحان مرتفع كان أداؤهم في التحصيل متدنيا، ولديهم دافعية إنجاز متدنية. وبحث مرسي (١٩٨٢) الذي أشار إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مرتفعي القلق ومنخفضيه في التحصيل، وذلك لصالح منخفضي القلق. ودراسة أبو زينة والزغل (١٩٨٤) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء الطلبة يعزى إلى قلق الاختبار، وكان أداء الطلبة ذوي القلق المنخفض أعلى من ذوي القلق المرتفع .

ثالثاً:مناقشة النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

كما بينت النتائج أن الفروق بين متوسطات تحصيل الطلبة في مبحث اللغة الإنجليزية لا تعزى إلى التفاعل بين أي من دافعية الإنجاز أو قلق الامتحان. واختلفت النتائج عن نتائج دراسة ري (Ray,1990) التي أشارت إلى أن العلاقة بين دافعية الإنجاز والقلق على التحصيل- علاقة سلبية.

رابعا: مناقشة النتائج الخاصة بالسؤال الرابع:

لدراسة تطور سمتي الدافعية وقلق الاختبار عبر الصفوف قام الباحث بحساب الإحصائيات الوصفية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصفوف الثلاثة حيث إن طلبة الصف السابع أعلى في متوسط دافعيتهم من أقرانهم في الصفين الأول الثانوي فالتاسع على الترتيب إلا أن الفروق بين متوسطات الطلبة في دافعيتهم للإنجاز لم تكن ذات دلالة إحصائية، وبالتالي لا يمكن عزوها إلى المستوى الصفي.

خامسا: مناقشة النتائج الخاصة بالسؤال الخامس:

وفيما يتصل بسمة قلق الامتحان، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة، حيث أشارت النتائج إلى أن طلبة الصف السابع أعلى في متوسط قلق الاختبار من أقرانهم في الصفين الأول الثانوي والتاسع، كما أن الفروق بين متوسطات الطلبة في قلق الاختبار كانت ذات دلالة إحصائية، وبالتالي يمكن عزوها إلى المستوى الصفي. وللتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات القلق حسب المستوى الصفي أجري

اختبار المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe). حيث بينت النتائج أن متوسط علامات الطلبة في الصف السابع الأساسي في قلق الاختبار يختلف عن متوسط أقرانهم من طلبة الصفين الأول الثانوي والتاسع. كما أن متوسط علامات الطلبة في الصف الأول الثانوي في قلق الاختبار يختلف عن متوسط أقرانهم من طلبة الصفين السابع والتاسع.

التوصيات

استنادا إلى نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

١- ضرورة تفعيل التعاون بين المدرسة والأسرة لتوفير الظروف المناسبة للطالب؛ لكي يستعد للامتحانات على الوجه الصحيح .

٢- التوصية بتكرار الدراسة على عينة أوسع من الطلبة وفي مستويات صفية مختلفة أخرى في مختلف المحافظات في الأردن.

٣- التوصية بان يقوم المدرس برفع ثقة الطلبة بقدراتهم واستعداداتهم؛ لكي يشعر الطالب بالراحة والاطمئنان بعيدا عن التوتر والقلق قبل واثنا أداء الامتحان.

٤- التوصية بضرورة تفعيل دور المرشد التربوي في المدرسة بقيامه بإرشاد وتوجيه الطلبة والعمل جاهدا لتنمية دافعية الإنجاز لديهم، وتوجيههم إلى طرق الدراسة الجيدة، وكيفية تنظيم الوقت، و الاستعداد للامتحان

٥- التوصية بأجراء دراسات أخرى في إطار التعرف على العوامل التي تؤثر في التحصيل الأكاديمي في مبحث اللغة الإنجليزية.

المراجع:

أبو زيتون، موسى (١٩٨٨). **العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة مدارس محافظة اربد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

أبو زينة، فريد وزغل، إيمان (١٩٨٤). أثر قلق الاختبار وترتيب فقراته حسب درجة صعوبتها على تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث الرياضيات. **دراسات جامعة اليرموك**، ٣(١)، ١٣٩-١٥٣.

الشويكي، نايفة (١٩٩١). **تأثير برنامج في الإرشاد المعرفي على ملف الامتحان لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

الطواب، سيد محمود (١٩٩٠). أثر تفاعل مستوى دافعيه الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة . **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات، ٥(٥)، ١٩-٤٩.

عدس، عبد الرحمن (١٩٩٨). **علم النفس التربوي نظرة معاصرة (ط١)**. الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

العمران، جيهان (١٩٩٤). دافعيه الإنجاز وعلاقتة بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين. **دراسات العلوم الإنسانية**، جامعة اليرموك، **٢٢**(٦)، ٢٥-٤٥.

الغزاري، ناصر بن سعيد (١٩٩٦). **أثر الجنس ومستوى التعليم الصيفي ودافع الإنجاز على مستوى التحصيل لدى طلبة نهاية المرحلتين الابتدائية والإعدادية في محافظة مسقط**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

كامل، مصطفى الصافي، وعبدالله (١٩٩٥). تأثير التفاعل بين أسلوب التعليم والتفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود، **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، جامعة الملك سعود، **٧**(٢)، ٢٧٥-٣١٢.

مرسي، كمال إبراهيم (١٩٨٢). علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية في الكويت. **دراسات مجلة كلية التربية**، جامعة الملك سعود، **٤**,١٥٩-١٧٦.

موسى، فاروق عبد الفتاح (١٩٨١). **كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال الراشدين**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

يعقوب، إبراهيم (١٩٩٦). قلق الرياضيات لدى التلاميذ وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والنفسية والمعرفية .**مجلة مركز البحوث بجامعة قطر**، **٥**(٩)، ١٧٩-٢٠٥.

Benjamine, M. (1981). Test anxiety: Deficits information processing, **Journal of Educational Psychology**, **73** (6), 816-824

Culler, R. & Holahan C. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study- Related behaviors. **Journal Educational Psychology**, **72** (1), 16 –20.

Dawson, H. (2001). Effects of test anxiety and evaluation. **Journal of Educational Research**, **94**(55), 284-290.

Duda, J. & Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport**. Journal of Educational Psychology**, **84**(3) , 290 – 299.

Gaudary, E. & Spielberger, C. (1971)**. Anxiety and educational achievement.** London: J. Willy.

Hunsley, J. (1985). Test Anxiety, academic performance, and cognitive appraisals. **Journal of Educational Psychology**, **77**, 678 – 682.

Joseph, J. (1994). Influence of motivation and gender on secondary school students' academic performance in Nigeria**. Journal of Social Psychology**, **134**(5), 695-711.

Ray, J. (1990). Some cross – cultural explorations of the relationship between achievement motivation and anxiety. **Personality & Individual Differences, 11**, 91– 93.

Sandra, E. (1999). An Investigation of possible correlation of general anxiety with performance in eleventh – plus scores. **Educational Psychology**, **19**(3), 347-359 .

Sharma, S. (1970). Manifest Anxiety and achievement of adolescent. **Journal Clinical Psychology**, (34), 407-419**.**

Zanobini , M. & Usui, C. (2002). Domain –specific self –concept and achievement motivation the transition from primary to low middle school. **Educational Psychology**. **22**(2), 261-289.

Zeidner, M. (2001). Sex, ethnic, and social differences in test anxiety among Israeli adolescents. **Journal of Genetic Psychology**, **150** (2) , 175 –185.

مستوى الإدراك الحس حركي نسبة إلى مستوى إنتاج القوة العضلية في بعض الاختبارات البدنية

د.أحمد مصطفى بني عطا
كلية التربية الرياضية
الجامعة الأردنية

د.عماد صالح عبد الحق
قسم التربية الرياضية
جامعة النجاح الوطنية

أ.د.هاشم عدنان الكيلاني
كلية التربية الرياضية
الجامعة الأردنية

224
المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

مستوى الإدراك الحس حركي نسبة إلى مستوى إنتاج القوة العضلية في بعض الاختبارات البدنية

د.أحمد مصطفى بني عطا
كلية التربية الرياضية
الجامعة الأردنية

د.عماد صالح عبد الحق
قسم التربية الرياضية
جامعة النجاح الوطنية

أ.د.هاشم عدنان الكيلاني
كلية التربية الرياضية
الجامعة الأردنية

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى الإدراك الحس حركي في إنتاج قوة عضلية محددة بالنسب المئوية التالية (٧٥٪، ٥٠٪، ٢٥٪) نسبة إلى أقصى قوة ممكنة في اختبارات الوثب الطويل،والوثب العمودي،وقوة القبضة، وكذلك التعرف إلى الفروق بين هذه الاختبارات، والنسب المئوية في مستوى الإدراك الحس حركي في إنتاج قوة عضلية محددة. تكونت عينة الدراسة من (١٤) طالبا تم اختيارهم بالطريقة العمدية، تم تحديد ثلاثة اختبارات بدنية للتعرف على مستوى إنتاج قوة عضلية محددة بالنسب المئوية التالية: (٧٥٪، ٥٠٪، ٢٥٪) نسبة إلى أقصى قوة ممكنة.

أظهرت النتائج أن مستوى الإدراك الحس حركي عند الطلبة في اختبار الوثب الطويل كان جيداً؛ وفي اختبار قوة القبضة كان متوسطاً؛وفي اختبار الوثب العمودي كان ضعيفاً. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الوثب الطويل عند النسبة المئوية (٧٥٪، ٥٠٪). وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الوثب العمودي عند النسبة المئوية (٥٠٪، ٢٥٪).ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار قوة القبضة عند النسبة المئوية (٢٥٪). كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الإدراك الحس حركي للنسب المئوية المختلفة (٥٠٪، ٢٥٪) بين اختبار الوثب الطويل، والوثب العمودي ولصالح الوثب الطويل؛ بينما لا يوجد فروق للنسبة المئوية (٧٥٪).

توصي الدراسة باستخدام القوى الأقل من القصوى عند التدريب، وذلك للتأكد من نمو المهارة وتطورها نسبة إلى مستوى الإدراك الحس حركي.

* تاريخ تسلم البحث ٢/٥/٢٠٠٥ م * تاريخ قبوله للنشر ١٩/١٠/٢٠٠٥ م

225
المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

The Level of Motor Sensory Perception Related to the Level of Producing Muscle Force of Some Physical Tests

Dr. Ahmed Baniata
College of Physical Education
University of Jordan

Dr. Imad Abdel-haq
Dept of Physical Education
Al-Najah Univesity

Dr. Hashem Kilani
College of Physical Education
University of Jordan

Abstract

The purpose of this study was to investigate the level of Motor Sensory Perception (MSP) related to the level of producing muscle force at (75%, 50%, and 25%) of maximum force of long jump, vertical jump and handgrip tests; and to determine the differences among tests at different percentages. The sample of the study consisted of (14) students.

The results revealed a good level of (MSP) for long jump test, moderate one for handgrip test, and low level of vertical jump test. Results revealed a significant differences in long jump test at (75%, 50%), vertical jump test at (50%, 25%), and handgrip test at (25%). Also, the results revealed a significant difference at (50%, 25%) between vertical jump and long jump tests in favor of long jump, while there were non significant differences at (75%). It was concluded that the (50 % - 25 %) from maximum force production is the most acceptable ratio to be adopted. Therefore, it was suggested to carry out further investigation regarding complex skill versus simple skills with respect to force production.

مستوى الإدراك الحس حركي نسبة إلى مستوى إنتاج القوة العضلية في بعض الاختبارات البدنية

د.أحمد مصطفى بني عطا
كلية التربية الرياضية
الجامعة الأردنية

د.عماد صالح عبد الحق
قسم التربية الرياضية
جامعة النجاح الوطنية

أ.د.هاشم عدنان الكيلاني
كلية التربية الرياضية
الجامعة الأردنية

مقدمة الدراسة

تحتل العملية التعليمية مكان الصدارة بالنسبة إلى معلم التربية الرياضية، و إلى المهارات الحركية المختلفة حيث إن اختيار الطريقة الأمثل لتدريس الطلبة المهارات الحركية يعد من أهم الوسائل والطرق التي يجب أن يلم بها معلم التربية الرياضية، حتى يستطيع أن يوصل تلك الخبرات والمعارف إلى الطلبة بصورة سهلة وسلسة، تتناسب وقدراتهم وإمكاناتهم الجسمية والنفسية (Balsavish, 1996). ويؤكد العديد من الباحثين في مجال علم السلوك الحركي على أهمية اختيار الطريقة المثلى في تعليم الطلبة المهارات الحركية المختلفة، حيث إنه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بنظرية معالجة المعلومات. فتعليم المهارة الحركية لا تتم بصورة عشوائية كما يعتقد البعض، بل إنه يتطلب أسلوباً تعليمياً يتناسب وقدرات وإمكانات المتعلم العقلية والمعرفية، وكذلك ميوله واستعداداته، ورغباته الداخلية (المصطفى، ١٩٩٦).

كما تناول الكثير من الباحثين في مجال التعلم الحركي مفهوم التعلم والتحكم الحركي. وقد أعطيت تعريفات كثيرة لكل منها. والتعلم كما يبينه ماتفيف (Matveev, 1998) هو التغير أو التعديل في السلوك. أما التحكم الحركي فإنه يعرفه على أساس كونه تطور في المهارة الحركية الناتجة عن التجربة العملية. والمهارة الحركية كما يعرفها حماد (٢٠٠١) هي مدى كفاءة الأفراد في أداء واجب حركي معين. ويمكن دراسة وتفسير التطور السلوكي المتعلم للقدرات الحركية من البعد البيولوجي، أو البعد النفسي. ففي البعد البيولوجي ينظر للجسم كأجزاء من مكونات النظام الجسمي من مستوى الخلية إلى الأجهزة المكونة للجسم؛ في حين ينظر للبعد النفسي من خلال دراسة الفرد فكرياً ووجدانياً (Roger, 1982).

والبعض الآخر يتناول القدرات الحركية من البعد النضجي والإدراكي، والمكتسب من خلال تكرار الأداء، (الكيلاني، وحسن، ومهدي، وحبيب، والعدوي، ١٩٩٩)، وكذلك من البعد السلوكي المرتبط بالبيئة المحيطة بالفرد ومدى تطور الإدراك الحس- حركي

بوصفه قدرة مستقلة (Weiss, 1988). ويعد التعلم خلال السلوك حركي عملية يتفاعل فيها التلميذ مع البيئة من حوله يتعلم من خلالها ويدرك الأشياء (Magill, 1989). كما يُعدّ الإدراك عملية استقبال المعلومات من المثيرات بوساطة الحواس المختلفة، ثم تنسيقها والاستجابة إلى معناها بوساطة الحركة.

والإدراك ليس تعلماً وإنما هو مظهر للنضج في النمو. ويعني ذلك أن العمليات الإدراكية تنضج مستقلة نسبياً عن الخبرات، والقدرة على الإدراك يمكن أن تزداد من خلال الخبرات والممارسات السلوكية (Schmidt, 1994). وتعد الحركة أولى تلك المراحل التي من خلالها يكتسب الفرد التحكم في الجسم، وذلك من خلال المعلومات الحسية الواردة من جوانب الجسم (العضلات والمفاصل). أما المرحلة الثانية، فتلك التي تعتمد على وصول المعلومات البصرية والسمعية عن المدركات الحركية، والقدرة على مقارنة المعلومات المدركة بالحركة المنجزة. ويمثل ذلك الإحساس بالفراغ والأبعاد المرتبط بالاستقبال البصري، (الكيلاني، ٢٠٠٥). وذلك يعزز الإحساس بالجسم، فضلا عن إسهامه في التعلم الأكاديمي بوصفه وسيلة لتنمية القدرات الإدراكية بمختلف أنواعها (Gallahue, 1986). وهنا لابد من التعرف على أهم مرحلة من مراحل التعلم الحركي ألا وهي مرحلة الإحساس الأولي بالمهارة (الإدراك الحس حركي).

وتشير فريدة (١٩٩٠) وعلاء الدين والهباب (١٩٩٢) أن الإدراك الحس حركي مرتبط بشكل رئيس بالجهاز العصبي المركزي، الذي يعد من أهم نتائج عمليات المخ التي لها علاقة بالمعرفة، والعمليات العقلية العليا المتمثلة في الإدراك، والإحساس، والتفكير، والتذكر، والإبصار؛ وبالتالي فإنهم يعدون هذه العمليات هي المحاور الرئيسة للتنظيم المعرفي للفرد الرياضي، باعتبار أنه من الصعب على الفرد تصور سلوك حركي في غياب أحد هذه المحاور الرئيسة؛ لأن كلا منها يعد مظهراً من مظاهر الخبرة الحسيّة بين الفرد والمجتمع المحيط به. وبما أنه لا يمكن توجيه الأداء المهاري أو الحركي في غياب المعلومات عن متغيراتها الأساسية والتي تتمثل في المسافة، والارتفاع، والاتجاه، والقوة، وتصور الحركة، والزمن والإيقاع؛ فإن دراسة بعض أنواع الإحساس، سواءً كانت منفردة أم مجتمعة، تُعدُّ ضرورية لهذه المعلومات. ففي دراسة النعيمات (١٩٩٧) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين متغيرات الإدراك الحس حركي (المسافة والاتجاه والقوة والزمن) والأداء المهاري في بعض مهارات الجمباز، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط طردية بين متغير الإحساس بقوة القبضة وقوة الذراعين عند مستوى إدراك (٢٥٪، ٥٠٪) ومستوى الأداء، ووجود علاقة عكسية بين متغير الإحساس بقوة عضلات الرجلين عند مستوى إدراك (٥٠٪) ومستوى الأداء على بساط الحركات الأرضية.

ونظراً لأهمية الإدراك الحس- حركي وحيويته في المجال الرياضي، فقد اهتم الباحثون بدراسته. ويمكن بيان هذه الأهمية في العديد من المجالات، ومنها التعلم، حيث يتضمن تعلم أي مهارة حركية إدراكية عمليات تكيف مختلفة يقوم بها المؤدي تجاه متطلبات المهمة كما

يدركها.وهو يعتمد في تفسيراته للمعلومات الحسية المتاحة له، حيث أشار جاردينر وكورنيل (Gardener and Cornell, 1982) إلى أن المواقف التعليمية تصبح أكثر نجاحاُ إذا ما استفادت من الجهاز العصبي والإدراك الحس– الحركي للمؤدي بالمتعلم إلى أقصى أداء حركي في زمن ممكن.

وتضيف كل من شهيرة (١٩٨٣) وحنان (١٩٨٥) وحسين (١٩٨٦) أن الإدراك الحس –حركي مهم في عملية التعلم؛ وذلك لأنه كلما ازداد الإحساس بالحركة أو المهارة، كلما أمكن أداؤها بصورة أفضل،مما يؤدي إلى رفع مستوى الأداء بصورة ملحوظة. ويرتبط المفهوم التطبيقي للقدرات الحركية بعملية استقبال وتنسيق الأوامر العصبية الحركية للتحكم والتوافق العضلي العصبي الذي أشار إليه كوجلر وتيرفي (Kugler & Turvey, 1987) على أنه التحكم الكامل بدرجة حرية العضو المتحرك، حيث ترتبط المهارة ارتباطاً وثيقاً بالتوافق والتحكم لتحويل المتغيرات الحرة من سلوك عشوائي إلى وحدات سلوكية منظمة.

لفهم حقيقة تكامل المهارة بتحكم دقيق، إن هناك موضوعات ومتغيرات كثيرة تؤثر في الأداء المهاري–لفهم حقيقة تكامل المهارة بتحكم دقيق– وتعد القوة العضلية مصدراً أساسياً للانطلاق منه، وهي مهمة جداً لتحقيق البرنامج الذي يمكن أن يتم تبنيه حتى يتم أفضل إنجاز لدى الأفراد أثناء الأداء الحركي. فمن المعروف أن معظم العضلات تبذل جهداً ضد العظام؛ لأجل إنتاج حركة محددة، وهذا بحد ذاته أمر متكيف مع كيفية إنتاج تلك القوى والزمن لإنتاج تلك القوى، سواء أكان ذلك ضمن حركة وحيدة، أم حركة مركبة. فإذا كانت الحركة موجهة لإنتاج قوة محددة تكون مختلفة عما إذا واجهت الشخص عوامل بيئية غيرت من تحقيق ذلك الهدف. وعندما تكون العضلات والأطراف في وضع غير ما أردنا لهم التحرك لسبب تغير في البرمجة أو تغير في شكل إنتاج القوة، فيعد ذلك ضعفاً في الأداء المهاري (Schmidt, 1994). ومن الممكن أن تتأثر تلك التغيرات في إنتاج القوة من حيث الخطأ المتكرر بسبب علاقة الأداء بالدقة أو علاقة الأداء بالمستوى المنجز، سواء أكان إنجازاً عالياً أم متوسطاً أم منخفضاً. والدقة هنا بمعنى تكرار إنتاج القوة بأقل مستوى من المتغيرات (الخطأ)، حيث دلت بعض الدراسات (Schmidt,1994 ;Zelaznik, 1993) على أنه كلما ازداد إنتاج القوة العضلية لتحقيق هدف معين، كلما ازدادت نسبة الخطأ حول تحقيق ذلك الهدف، كأن يزداد الانحراف المعياري كلما ازداد متوسط إنتاج القوة. ولكن بعد عدة دراسات تم نقض هذه النتيجة بحيث يمكن أن يزداد الخطأ مع الزيادة في إنتاج القوة إلى حد ما، ولكن مع الوصول إلى قيمة القوة الأقل من الأقصى يمكن أن يقل مستوى الخطأ المعياري حول متوسط إنتاج القوة. أي أن انخفاض مستوى الخطأ في إنتاج القوة عند توليد مستوى قوة عالية لم يكن ثابتاً في الدراسات السابقة. فدراسة نويل وكوركون (Newell & Corcos,1993)، وكارلتون ونويل (Newell & Carlton ,1993) ركزت على دراسة ظاهرة توليد قوة، ومدى مستوى الخطأ في إنتاج القوة كمدرك حس– حركي في حركة وحيدة الاتجاه أو البعد، مثل تحريك جسم من نقطة إلى

نقطة في درجة حرية واحدة. أما الدراسة الحالية فيها محاولة لفحص الظاهرة عن طريق تطبيق حركات مركبة تجمع أكثر من مفصل وأحد لتحقيق هدف مثل: الوثب الطويل، والوثب العمودي. بالإضافة إلى فحص الظاهرة في حركة ذات درجة حرية واحدة دون تغذية بعدية مثل اختبار قوة القبضة؛ وبالتالي نتحقق من مدى قدرة الأفراد على الإدراك الحس حركي في إنتاج قوة عضلية حسب متطلبات الواجب الحركي المراد تحقيقه. وبذلك يمكن حل مشكلة مهمة موجودة عند تكرار الأداء المهاري ضمن أقل مستوى من تكرار الخطأ في توليد إنتاج قوة معينة، وهذا غير محدد عند المدربين أو اللاعبين على أي نسبة إنتاج قوة تكون نسبة تكرار الخطأ فيها أقل ما يمكن؛ ليتم تنفيذ تكرار المهارة المطلوبة. وبذلك فإن هدف هذه الدراسة العام هو التحقق من مدى إدراك الأشخاص حسياً لمستوى الأداء المطلوب مع أقل نسبة لحدوث الأخطاء.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

١- التعرف إلى مستوى الإدراك الحس حركي في إنتاج قوة عضلية محددة بالنسب المئوية التالية (٧٥٪، ٥٠٪، ٢٥٪) نسبة إلى أقصى قوة ممكنة في اختبارات الوثب الطويل والوثب العمودي وقوة القبضة.

٢- التعرف إلى الفروق بين الاختبارات الثلاثة في مستوى الإدراك الحس حركي في إنتاج قوة عضلية محددة بالنسب المئوية التالية (٧٥٪، ٥٠٪، ٢٥٪) نسبة إلى أقصى قوة ممكنة.

٣- التعرف إلى الفروق بين النسب المئوية (٧٥٪، ٥٠٪، ٢٥٪) في مستوى الإدراك الحس حركي في إنتاج قوة عضلية محددة في الاختبارات الثلاثة.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما مستوى الإدراك الحس حركي في إنتاج قوة عضلية محددة بالنسب المئوية التالية (٧٥٪، ٥٠٪، ٢٥٪) نسبة إلى أقصى قوة ممكنة في الاختبارات الثلاثة؟

٢- هل يوجد فروق بين الاختبارات الثلاثة في تحديد مستوى الإدراك الحس- حركي في إنتاج قوة عضلية محددة بالنسب المئوية التالية (٧٥٪، ٥٠٪، ٢٥٪) نسبة إلى أقصى قوة ممكنة؟

٣- هل يوجد فروق في مستوى الإدراك الحس حركي للنسب المئوية المختلفة (٧٥٪، ٥٠٪، ٢٥٪) في إنتاج قوة عضلية محددة في الاختبارات الثلاثة؟

محددات الدراسة

– **المجال الزمني:** تم إجراء الدراسة في الفترة الزمنية الواقعة ما بين ٢٠٠٥/١/١٠ و٢٠٠٥/١/١٨.

– **المجال المكاني:** تم إجراء الاختبارات المستخدمة في الدراسة على عينة الدراسة في مختبر كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية.

– **المجال البشري:** طلبة كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية مستوى سنة أولى (دفعة) ٢٠٠٥/٢٠٠٤.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي في إحدى صوره المسحية الملائمة لطبيعة البحث.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية مستوى سنة أولى والبالغ عددهم (١٨٠) طالباً.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٤) طالبا تم اختيارهم بالطريقة العمدية من طلبة مستوى سنة أولى وبنسبة(٨,٣ ٪) من مجتمع الدراسة.

الاختبارات المستخدمة في الدراسة

من أجل الوصول إلى هدف البحث، تم تحديد ثلاثة اختبارات بدنية للتعرف على مستوى إنتاج قوة عضلية محددة بالنسب المئوية التالية (٧٥٪، ٥٠٪، ٢٥٪) نسبة إلى أقصى قوة ممكنة في الاختبارات الثلاثة.

١– **اختبار الوثب الطويل من الثبات:** عن حسانين (١٩٩٥)، أن ثبات الاختبار(٠,٩١).

طريقة الاختبار:

- يقف المختبر عند خط البداية، وعند سماع إشارة البدء يقوم بالوثب بالقدمين معاً مع مرجحة الذراعين بأقصى قوة ممكنة لأبعد مسافة، وتقاس المسافة بالسنتمتر.
- يطلب من المختبر إعادة الوثبة بمستوى قوة محدودة بنسبة (٧٥٪) من الحد الأقصى الذي أحرزه في المحاولة الأولى، وذلك بعد أن توضع علامة لتحديد قيمة (٧٥٪) من المسافة المنجزة على الأرض.
- يطلب من المختبر إعادة الوثبة بمستوى قوة محدودة بنسبة (٥٠٪)من الحد الأقصى الذي

أحرزه في المحاولة الأولى، وذلك بعد أن توضع علامة لتحديد قيمة (٥٠٪) من المسافة المنجزة على الأرض.

- يطلب من المختبر إعادة الوثبة بمستوى قوة محدودة بنسبة (٢٥٪) من الحد الأقصى الذي أحرزه في المحاولة الأولى، وذلك بعد أن توضع علامة لتحديد قيمة (٢٥٪) من المسافة المنجزة على الأرض.

وبذلك يكون المختبر كان قد أعتمد على تغذية بعدية مرتدة من رؤيته للعلامة التي يحاول أن يقفز لها مستعيناً بتقديره الحس حركي لإنتاج قوة للوثب للنسبة المئوية المطلوبة (فريدة، ١٩٩٠، وعلاء الدين والهباب، ١٩٩٢).

التسجيل: يقوم المختبر بأداء محاولتين لكل حالة من الحالات السابقة وتحسب المحاولة الأقرب إلى النسبة المطلوبة.

٢ - اختبار قوة القبضة: عن فلين (Filin, 1987)، وكان ثبات الاختبار (٠,٩١٠,٩٠).

طريقة الاختبار:

- يمسك المختبر بالديناموميتر باليد اليمنى، ويقوم بالضغط عليه بأقصى قوة ممكنة، وتقاس القوة بالكغم ويعلم عنها المختبر.
- يطلب من المختبر إعادة الاختبار بمستوى قوة (٧٥٪) من الحد الأقصى الذي أحرزه في المحاولة الأولى.
- يطلب من المختبر إعادة الاختبار بمستوى قوة (٥٠٪) من الحد الأقصى الذي أحرزه في المحاولة الأولى.
- يطلب من المختبر إعادة الاختبار بمستوى قوة (٢٥٪) من الحد الأقصى الذي أحرزه في المحاولة الأولى.

التسجيل: يقوم المختبر بأداء محاولتين لكل حالة من الحالات السابقة، وتحسب المحاولة الأقرب إلى النسبة المطلوبة.

٣– اختبار الوثب العمودي :(Switch Mattre) عن عبد الحق (١٩٨٩)، وبندرفسكي (Bondarevsky, 1984) ، وكان ثبات الاختبار(٠,٩٥٠,٩١).

طريقة الاختبار:

- يقف المختبر على الفرشة الإلكترونية، ثم يطلب منه الوثب إلى الأعلى بالقدمين معاً بأقصى قوة ممكنة والعودة إلى المكان نفسه، تقيس الفرشة الإلكترونية زمن الطيران بأقرب جزء من الثانية، ويعلم المختبر به. ويعبر زمن الطيران عن القدرة الأعلى، وعن الارتفاع العمودي خصوصاً إذا ما طبقت معادلات المقذوفات لنيوتن.
- يطلب من المختبر إعادة الاختبار بمستوى قوة دفع (٧٥٪) من الحد الأقصى الذي دفع به

في المحاولة الأولى.
- يطلب من المختبر إعادة الاختبار بمستوى قوة دفع (٥٠٪) من الحد الأقصى الذي دفع به في المحاولة الأولى.
- يطلب من المختبر إعادة الاختبار بمستوى قوة دفع (٢٥٪) من الحد الأقصى الذي دفع به في المحاولة الأولى.

التسجيل: يقوم المختبر بأداء محاولتين لكل حالة من الحالات السابقة، وتحسب المحاولة الأقرب إلى النسبة المطلوبة.

المعالجات الإحصائية

تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات، حيث تم حساب:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
٢. اختبار (ت) لمجموعة واحدة (One-sample t-test).
٣. تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (Analysis of Variance MANOVA Multivariate)، باستخدام اختبار ولكس لامبدا(Wilks Lambda)، واختبار سداك للمقارنات الثنائية.

تم اعتماد الفرق بين النسب المئوية الناتجة والنسب المئوية المقترحة في تفسير النتائج لمستوى الإدراك الحس حركي كما يلي:
- أقل من ٢٪ يُعدُّ جيداً.
- من ٢,١ ٪ – ٦ ٪ يُعدُّ متوسطاً.
- من ٦,١ ٪ فأكثر يُعدُّ ضعيفاً.

عرض النتائج ومناقشتها

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها، قام الباحثون بإجراء التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها من خلال أفراد عينة الدراسة، وفيما يلي عرض للنتائج، وتحليلها، ومناقشتها وفقاً لتسلسل تساؤلات الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: نص هذا السؤال على "ما مستوى الإدراك الحس حركي في إنتاج قوة عضلية محددة بالنسب المئوية التالية (٧٥٪، ٥٠٪، ٢٥٪) نسبة إلى أقصى قوة ممكنة في الاختبارات الثلاثة؟"

للإجابة عن السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للحد الأقصى للاختبارات وللنتائج عند النسب المئوية المقترحة من الحد الأقصى (٧٥٪، ٥٠٪، ٢٥٪)، وكذلك تم حساب النسب المئوية للنتائج عند النسب المئوية المقترحة لاختبارات الوثب الطويل، وقوة القبضة، والوثب العالي، ونتائج الجدول رقم (١) تبين ذلك.

الجدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية عند الحد الأقصى وعند النسب المئوية المقترحة والنسب المئوية للنتائج عند هذه النسب للاختبارات الثلاثة

الاختبارات المستخدمة في الدراسة	متوسط الحد الأقصى للاختبارات		متوسطات النتائج والانحرافات المعيارية عند النسب المئوية المقترحة من (max)						النسب المئوية للنتائج عند النسب المئوية المقترحة		
			٧٥ ٪		٥٠ ٪		٢٥ ٪		٧٥٪	٥٠٪	٢٥٪
	(م)	(ع)	م	ع	م	ع	م	ع			
الوثب الطويل	٢٥٣,٧	٢١,٤	١٨٤,٩	١٧,٧	١٢٤,٣	١١,٩	٦١,٦	٧,٦	٧٣,٢	٤٩,١	٢٤,٤
قوة القبضة	٣٦,٩٩	٦,٨	٢٤,٩	٦,٥	١٨,٩	٥,٧	١١,٨	٥,٠	٦٧,٨	٥٢,١	٣١,٨
الوثب العالي	٥٣,٧٩	٧,٥	٤٣,٣	٦,٦	٣١,٨	٦,٢	١٧,٨	٧,١	٨٢,٢	٥٩,٧	٣٣,٨

يتضح من الجدول رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للنتائج عند النسب المئوية المقترحة (٧٥٪، ٥٠٪، ٢٥٪) من الحد الأقصى (max) في اختبارات الوثب الطويل، وقوة القبضة، والوثب العالي. وكذلك يبين الجدول النسب المئوية للنتائج عند النسب المئوية المقترحة.

ففي اختبار الوثب الطويل كان متوسط الحد الأقصى للوثب (٢٥٣,٧) سم بانحراف معياري (٢١,٤). وعندما طلب من الطلبة الوثب بنسبة (٧٥ ٪) من الحد الأقصى، نرى أن متوسط الوثب كان (١٨٤,٩) سم بانحراف معياري (١٧,٧)، وبنسبة مئوية (٧٣,٢ ٪) من النسبة المئوية المقترحة؛ وهي أقل من النسبة المطلوبة (١,٨ ٪). وعندما طلب من الطلبة الوثب (٥٠ ٪) من الحد الأقصى، نرى أن متوسط الوثب كان (١٢٤,٣) سم وبانحراف معياري (١١,٩)، وبنسبة مئوية (٤٩,١ ٪) من النسبة المئوية المقترحة؛ وهي أقل من النسبة المطلوبة (٠,٩ ٪). وعندما طلب من الطلبة الوثب بنسبة (٢٥ ٪) من الحد الأقصى، نرى أن متوسط الوثب كان (٦١,٦) سم وبانحراف معياري (٧,٦) وبنسبة (٢٤,٤ ٪) من النسب المئوية المقترحة؛ وهي أقل من النسب المئوية المطلوبة (٠,٦ ٪).

ويرى الباحثون أن الفرق في النسب المئوية بين النسب المقترحة والنسب الناتجة قليل جدا في هذا الاختبار وهي على التوالي: (١,٨٪، ٠,٩٪، ٠,٦٪)، وهذا يبين أن مستوى الإدراك الحس حركي عند الطلبة في اختبار الوثب الطويل كان جيداً، وبخاصة أن العينة في هذا الاختبار كان مستعينا بالإدراك الحس البصري إضافة إلى الإدراك الحس حركي؛ مما ساعد على تحقيق نتائج أفضل. كما يتفق ذلك مع ما ورد في دراسة زلازنيك (1993 ,Zelaznik)، الذي يشير إلى أن إنتاج قوة أقل من الأقصى يخفف قيمة الخطأ المعياري حول النسبة المراد تحقيقها. وكما هو وارد في الدراسات والمراجع العلمية فإن أهم نتاج العمليات العقلية تلك التي لها علاقة بالمعرفة المتمثلة في الإدراك، والإحساس، والتفكير،

والتذكر، والإبصار، (علاء الدين والهباب، ١٩٩٢).

وفي اختبار قوة القبضة كان متوسط الحد الأقصى لقوة القبضة (٣٦,٩٩) كغم وبانحراف معياري (٦,٨). وعندما طلب من الطلبة القبض بقوة (٧٥ ٪) من الحد الأقصى، وُجد أن متوسط القوة كان (٢٤,٩) كغم وبانحراف معياري (٦,٥)، وبنسبة مئوية (٦٧,٨ ٪) من النسبة المئوية المقترحة؛ وهي أقل من النسبة المئوية المطلوبة (٦,٢ ٪). وعندما طلب من الطلبة القبض بقوة (٥٠ ٪) من الحد الأقصى، وُجد أن متوسط القوة كان (١٨,٩) كغم وبانحراف معياري (٥,٧) وبنسبة مئوية (٥٢,١ ٪) من النسب المئوية المقترحة؛ وهي أكثر من النسبة المطلوبة (٢,١ ٪). وعندما طلب من الطلبة القبض بقوة (٢٥ ٪) من الحد الأقصى، وُجد أن متوسط القوة كان (١١,٨ ٪) وبانحراف معياري (٥,٠)، وبنسبة مئوية (٣١,٨٪) من النسب المئوية المقترحة؛ وهي أكثر من النسبة المطلوبة بـ (٦,٨ ٪).

ويرى الباحثون أن الفرق في النسب المئوية بين النسب المقترحة والنسب الناتجة كان متوسطاً في هذا الاختبار، وهي على التوالي (٦,٢ ٪، ٢,١ ٪، ٦,٨ ٪)، وهذا يبين أن مستوى الإدراك الحس حركي عند الطلبة في اختبار قوة القبضة كان متوسطاً لحركة وحيدة وبسيطة، وبخاصة أن العينة في هذا الاختبار كانت مستَعينة بالإدراك الحس الحركي المستنبط من المستقبلات الحسية المتعارف عليها بالعضلات والأوتار، كمغازل العضلات وجهاز جولجي الوتري (GTO)، حيث إن هذه المستقبلات تنبه من خلال الانقباض والتوتر الذي يتم في العضلات، وتلعب دوراً مهماً في الحركات الإرادية مثل اختبار قوة القبضة؛ وذلك بسبب المعلومات الخاصة التي توردها للحبل الشوكي ثم الدماغ، وتحديد نسبة إنتاج القوة بين عصب ألفا الكبير وتعاون جاما الصغير (co activation Alpha-Gamma) في تحديد النسبة المئوية لحركة مفصل الرسغ ووضعه (كيلاني وبالمر وأدريان وكابسس (Kilani, Palmer, Adrian,Gapsis, 1989).

إن المعلومات التي يتم استقبالها من خلال المستقبلات الحركية بوساطة الجهاز العصبي يُعدُّ معلومات مخزونة في الذاكرة، أما المعلومات التي تاتي من مستقبلات المفاصل فيعتقد أنها معلومات مدونة للتخزين. وهذا يفسر الفروق المتوسطة بين النسب المئوية في اختبار قوة القبضة(عثمان، ١٩٩٤).

وفي اختبار الوثب العالي كان متوسط الحد الأقصى للوثب (٥٣,٧٩) ث بانحراف معياري (٧,٥). وعندما طلب من الطلبة الوثب بنسبة (٧٥ ٪) من الحد الأقصى، وُجد أن متوسط الوثب كان (٤٣,٣) ث بانحراف معياري (٦,٦)، وبنسبة مئوية (٨٢,٢ ٪) من النسبة المئوية المقترحة؛ وهي أكثر من النسبة المطلوبة ب (٧,٢ ٪). وعندما طلب من الطلبة الوثب (٥٠ ٪) من الحد الأقصى، وُجد أن متوسط الوثب كان (٣١,٨) ث وبانحراف معياري (٦,٢)، وبنسبة مئوية (٥٩,٧ ٪) من النسبة المئوية المقترحة، وهي

أكثر من النسبة المطلوبة (٩,٧ ٪). وعندما طلب من الطلبة الوثب بنسبة (٢٥ ٪) من الحد الأقصى، وُجد أن متوسط الوثب كان (١٧,٨) ث وبانحراف معياري (٧,١) وبنسبة (٣٣,٨ ٪) من النسب المئوية المقترحة؛ وهي أكثر من النسب المئوية المطلوبة (٨,٨٪).

ويرى الباحثون أن الفرق في النسب المئوية بين النسب المقترحة والنسب الناتجة كبير في هذا الاختبار على التوالي (٧,٢٪، ٩,٧٪، ٨,٨٪). وهذا يبين أن مستوى الإدراك الحس حركي عند الطلبة في اختبار الوثب العالي كان ضعيفاً؛ والسبب في ذلك أنه من الصعب على الطالب أن يتحكم بزمن الطيران عند الوثب العالي؛ لأنه يستعين بالإدراك الحس حركي فقط وبقوة الدفع بالقدمين، دون استخدام الإدراك البصري، حيث لا يشاهد الطالب أي مرجعية أمامه ترشده إلى مستوى النسبة المئوية لإنتاج قوة أو التأثير على اتجاهه (Kilani, Adel, & Farid, 1991). كذلك تشير دراسات أخرى مثل عثمان (١٩٩٤) إلى أن أعضاء الإحساس في العضلات الهيكلية هي التي يتم تنبيهها عند عملية الانقباض العضلي سواء بزيادة التوتر أو نقص في الطول بواسطة المغازل العضلي (Muscle spindles). و المستقبلات الحسية لهذه المغازل ميكانيكية الطبع؛ بمعنى أنها تستجيب بسرعة للانقباض العضلي، وتعتمد بشكل كبير على طول الألياف العضلية. فإذا عملت هذه المستقبلات فإن المعلومات الحسية تقوم بتغذية الجزء الظهري للحبل الشوكي. كما أن العضلات المادة للرجلين تنقبض انقباضاً تطويلياً في حالة الحركة إلى الأسفل للاستعداد للوثب؛ مما يجعل الحركة أكثر ترتيباً في التسلسل الكينيماتيكي لمقاطع الجسم، ثم تنقبض نفس العضلات المادة لمفصل الرجلين بانقباض تقصيري؛ مما يجعل التحكم في إنتاج قوة محددة أصعب.وهذا ما يفسر طبيعة الأداء الموصوف بعلاقة رد الفعل المطي واستخدام الطاقة المطية أثناء حركة المط (الانقباض التطويلي) والتقصير الحاصلة على تعددية مفاصل الرجلين أثناء الوثب العمودي (الكيلاني وقطامي، ٢٠٠٦).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: نص هذا السؤال على "هل توجد فروق بين الاختبارات الثلاثة في تحديد مستوى الإدراك الحس حركي في إنتاج قوة عضلية محددة بالنسب المئوية التالية (٧٥٪، ٥٠٪، ٢٥٪) نسبة إلى أقصى قوة ممكنة؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثون اختبار (ت) لمجموعة واحدة لدلالة الفروق في إنتاج قوة عضلية محدودة لاختبارات الوثب الطويل، وقوة القبضة، والوثب العالي. ونتائج الجدول رقم (٢) تبين ذلك.

الجدول رقم (٢)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في إنتاج قوة عضلية محدودة بالنسب المئوية المقترحة لاختبارات الوثب الطويل وقوة القبضة والوثب العالي

النسبة المئوية المقترحة من (max)	الاختبارات المستخدمة	المتوسط (٪)	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
٧٥ ٪	الوثب الطويل	٧٣,٢٢	١,٨٨	٣,٩٢	٠,٠٠٢ *
	قوة القبضة	٦٧,٨٤	١٥,٦٥	١,٧١	٠,١١٢
	الوثب العالي	٨٢,١٢	١٢,١٠	١,٩٢	٠,٠٧٨
٥٠ ٪	الوثب الطويل	٤٩,٠٨	١,٦٣	٢,١٠	٠,٠٥٠ *
	قوة القبضة	٥٢,١٤	١٥,٤١	٠,٣٨	٠,٧١٤
	الوثب العالي	٥٩,٦٦	١١,٦٩	٣,٠٩	٠,٠٠٩ *
٢٥٪	الوثب الطويل	٢٤,٣٦	٢,٥٢	٠,٩٥	٠,٣٥٩
	قوة القبضة	٣١,٧٦	١٠,٥٩	٢,٣٨	٠,٠٣٣ *
	الوثب العالي	٣٣,٨١	١٤,٤٨	٢,٢٦	٠,٠٤١ *

دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، قيمة (ت) الجدولية (٢,١٤)

يتضح من الجدول رقم (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الوثب الطويل عند النسبة المئوية (٧٥٪)، حيث كان متوسط النسب المئوية للنتائج في هذا الاختبار (٧٣,٢٢٪)، وقيمة (ت) المحسوبة (٣,٩٢)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢,١٤)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاختبارات قوة القبضة والوثب العالي.

كما يتضح من الجدول رقم (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الوثب الطويل والوثب العالي عند النسبة المئوية (٥٠٪)، حيث وصل متوسط النسب المئوية للنتائج في هذين الاختبارين (٤٩,٠٨٪، ٥٩,٦٦٪) على التوالي، وكانت قيمة (ت) المحسوبة (٢,١٠، ٣,٠٩) على التوالي؛ وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢,١٤)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاختبار قوة القبضة.

كما نلاحظ من الجدول رقم (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار قوة القبضة والوثب العمودي عند النسبة المئوية (٢٥٪)، حيث وصل متوسط النسب المئوية للنتائج في هذين الاختبارين (٣١,٧٦ ٪، ٣٣,٨١٪) على التوالي؛ وكانت قيمة (ت) المحسوبة (٢,٣٨، ٢,٢٦) على التوالي، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢,١٤)، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لاختبار الوثب الطويل.

وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل على أن دقة إنتاج القوة في هذه العينة كان أفضل عند مستوى (٧٥٪، ٥٠٪، ٢٥٪) عند أداء الوثب الطويل؛ لأن هناك حاسة البصر مقرونة

بالإدراك الحس حركي من العضلات والأربطة لتحديد دقة إنتاج القوة الأفضل مقارنة مع مهارات الوثب العمودي دون إدراك بصري، وكذلك إنتاج قوة ثابتة دون تغذية راجعة من الديناموميتر، أو من الحاسوب. ويتفق هذا التفسير مع دراسة الكيلاني (٢٠٠٥) التي أكدت على وجود علاقة بين الإحساس بالفراغ والأبعاد المرتبطة بالاستقبال البصري، وكون أن أي زيادة في تكرار الخطأ بين أداء وآخر للمهارة نفسها مرتبط بعلاقة الأداء بالدقة أو علاقة مستوى الإنجاز الحركي لمستوى إنتاج القوة، فإن ذلك يمكن أن يفسر تفوق مهارة مثل الوثب الطويل بسبب ما يرد من تغذية مرتدة من خارج الجسم وداخله، والمقصود بخارج الجسم الإدراك البصري من المحيط (Expropriocepters)، وبداخل الجسم المستقبلات الحس حركية (Propriocepters) من داخل العضلات والأربطة والمفاصل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: نص هذا السؤال على "هل يوجد فروق في مستوى الإدراك الحس حركي للنسب المئوية المختلفة (٧٥٪، ٥٠٪، ٢٥٪) في إنتاج قوة عضلية محددة في الاختبارات الثلاثة؟"

للإجابة عن السؤال استخدم الباحثون تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) باستخدام اختبار ولكس لامبدا (Wilks Lambda)، واختبار سداك للمقارنات الثنائية، والجداول رقم (٣)، و(٤)، و(٥)، والأشكال رقم (١)، و(٢) تبين ذلك.

الجدول رقم (٣)

نتائج اختبار ولكس لامبدا لدلالة الفروق في مستوى الإدراك الحس حركي للنسب المئوية المختلفة في الاختبارات الثلاثة

النسب المئوية	قيمة ولكس لامبدا	درجات حرية البسط	درجات حرية المقام	ف	مستوى الدلالة
٧٥ ٪	٠,٦٤٧	٢	١٢	٣,٢٧٠	٠,٠٧٤
٥٠ ٪	٠,٥١٩	٢	١٢	٥,٥٦١	٠,٠٢٠
٢٥ ٪	٠,٥٦٠	٢	١٢	٤,٧١٥	٠,٠٣١

دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، قيمة (ف) الجدولية (٣,٨٨)

يتضح من الجدول رقم (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإدراك الحس حركي للنسبة المئوية (٧٥ ٪)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٣,٢٧)، وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية (٣,٨٨)، بينما كانت الفروق ذات دلالة إحصائية للنسب المئوية (٥٠٪، ٢٥٪)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٥,٥٦١، ٤,٧١٥) على التوالي، وهي أكبر من قيمة (ف) الجدولية (٣,٨٨).

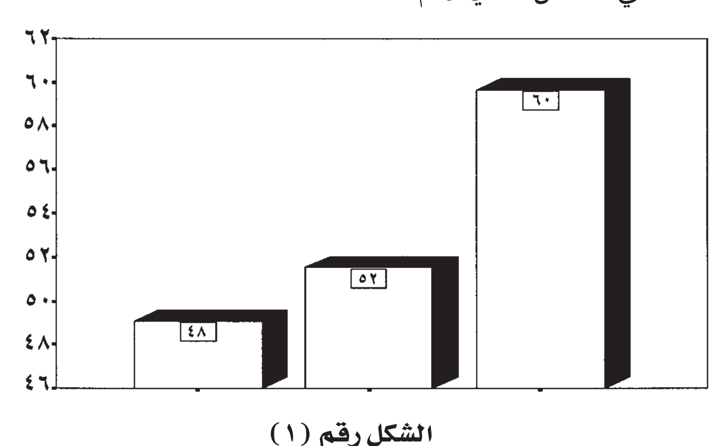
ولدلالة الفروق بين الاختبارات عند النسب المئوية (٥٠٪، ٢٥٪)، تم استخدام اختبار سداك، والجدولان (٤)، و(٥) يبينان ذلك.

الجدول رقم (٤)

نتائج اختبار سداك لدلالة الفروق بين الاختبارات عند النسبة المئوية (٥٠٪)

الاختبارات	المتوسط	الوثب الطويل	قوة القبضة	الوثب العالي
الوثب الطويل	٤٩,٠٨	X	-٢,٤٦	*-١٠,٥٨
قوة القبضة	٥٢,١٤		X	-٨,١٢
الوثب العامودي	٥٩,٦٦			X

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند النسبة المئوية (٥٠٪) بين اختبار الوثب الطويل، والوثب العالي، ولصالح الوثب الطويل؛ حيث إن متوسط النسب المئوية للنتائج (٤٩,٠٨)، بينما لم تكن المقارنات الأخرى دالة إحصائياً، وتظهر مثل هذه النتيجة في الشكل البياني رقم (١).



الشكل رقم (١)

المتوسطات الحسابية لاختبارات الوثب الطويل وقوة القبضة والوثب العمودي عند النسبة المئوية (٥٠٪)

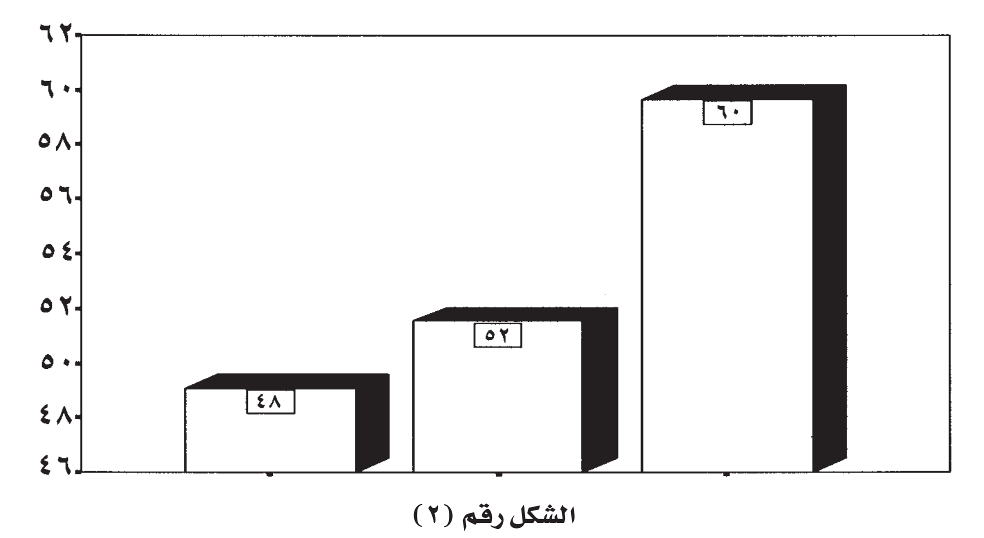
الجدول رقم (٥)

نتائج اختبار سداك لدلالة الفروق بين الاختبارات عند النسبة المئوية (٢٥٪)

الاختبارات	المتوسط	الوثب الطويل	قوة القبضة	الوثب العالي
الوثب الطويل	٢٤,٣٦	X	-٧,٤٠	*-٩,٤٥
قوة القبضة	٣١,٧٦		X	-٢,٠٤
الوثب العالي	٣٣,٨١			X

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند النسبة المئوية (٢٥٪) بين اختبار الوثب الطويل، والوثب العالي، ولصالح الوثب الطويل، حيث إن متوسط النسب المئوية للنتائج (٢٤,٣٦)؛ بينما لم تكن المقارنات الأخرى دالة إحصائياً، وتظهر مثل هذه النتيجة في الشكل البياني رقم (٢).

ومن هذه النتيجة التي تعبر عن تضارب الآراء العلمية في الدراسات السابقة، حيث يشير زلازنيك (Zelaznik, 1993) بأن مستوى زيادة نسبة الخطأ في حالة إنتاج قوة عضلية أقرب إلى الأقصى، في حين يشير نويل وكوركوس (Newell & Corcos,1993)، بأن مقدار الزيادة في إنتاج القوة القصوى يؤدي إلى نقصان في نسبة الخطأ، وحيث إن نتيجة هذه الدراسة تشير بأن أفضل نسبة مئوية في مهارة الوثب الطويل كانت ضمن (٥٠٪ و ٢٥٪)، فهذا يتفق مع دراسة زلازنيك.(Zelaznik, 1993)ومن المعروف بأن درجة الحرية لها علاقة في المهارة المؤداة حيث إن مهارة مثل الوثب الطويل تعد مهارة مركبة وبها أكثر من درجة حرية كعمل ميكانيكي لمفاصل الطرف السفلي ومجموعة العضلات المادة (Antigravity muscle extensors) للرجلين. بينما ركزت الدراسات السابقة على دراسة مهارات وحيدة الحركة مثل قوة القبضة، أو إنتاج كمية دفع من قوة ثابتة. وبذلك يمكن إنتاج قوة قصوى بكمية خطأ أقل من إنتاج قوة ثابتة وهذا ما ورد في دراسة كارلتون ونويل (Carlton & Newell, 1993) ولذلك فإن أفضل تدريب يمكن تكراره هو على مستوى إنتاج قوة بمتوسط الإنتاج (٥٠٪) فما دون.



الشكل رقم (٢)

المتوسطات الحسابية لاختبارات الوثب الطويل وقوة القبضة، والوثب العمودي، عند النسبة المئوية (٢٥٪)

الاستنتاجات:

في ضوء أهداف الدراسة وعرض نتائجها ومناقشتها يستنتج الباحثون ما يلي:

١- إن أقل نسبة خطأ في تحديد مستوى إنتاج القوة محددة بالنسبة المئوية كان في مهارة الوثب الطويل، ثم قوة القبضة، ثم الوثب العمودي.

٢– يتضح بأن أحسن نسبة مئوية للتدريب عليها من أجل اكتساب وتحكم المهارة في فعالية الوثب الطويل كانت عند إنتاج قوة بنسبة (٥٠٪، ٢٥٪) على التوالي.
٣– يعد إنتاج القوة أكثر دقة كلما كان تحديد إنتاج القوة بنسبة ما بين (٧٥٪–٢٥٪) في مهارة الوثب الطويل لارتباط الحس حركي بالإدراك البصري أثناء الوثب على المسافة المطلوبة.
٤– لغياب مرجعية الإدراك البصري في الوثب العمودي، فإن متغيرات إنتاج القوة عن النسبة المطلوبة ازدادت عن مستوى إنتاج قوة القبضة والوثب الطويل.
٥– على الرغم من أن هناك تفاوتاً من اختيار قوة القبضة المعتمد على انقباض عضلي ثابت، والوثب العمودي المعتمد على انقباض حركي وأكثر من درجة حرية، وتعد مهارة مركبة، إلا أن المهارتين تقاربتا في إنتاج مستوى القوى بسبب غياب التغذية الفورية والمرتدة من الإدراك البصري.

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة وعرض نتائجها ومناقشتها يوصي الباحثون بما هو آت:
١– استخدام هذه الاختبارات في تنمية الإدراك الحس الحركي في إنتاج قوة عضلية محددة بالنسب المئوية التالية (٧٥٪، ٥٠٪، ٢٥٪) نسبة إلى أقصى قوة ممكنة في اختبارات الوثب الطويل، والوثب العمودي، وقوة القبضة.
٢– استخدام الشدة الأقل من الأقصى عند التدريب حيث يرتبط فيها الإدراك الحس حركي مع الإدراك البصري بوصفها تغذية راجعة.
٣– استخدام الشدة من (٧٥٪) فما أعلى عند التدريب باستخدام أي مهارة لا تعتمد على مرجعية الإدراك البصري؛ لأن إنتاج القوة العضلية لأعلى من (٧٥٪) يعد سريعاً ولا يحتاج إلى تغذية راجعة.
٤– إجراء دراسات مشابهة في تنمية الإدراك الحس حركي في إنتاج قوة مميزة بسرعة محدودة بالنسب المئوية التالية (٧٥٪، ٥٠٪، ٢٥٪) نسبة إلى أقصى قوة ممكنة في اختبارات أخرى مثل العدو لمسافات مختلفة، والرمي، والوثب.

المراجع:

حسانين، محمد صبحي (١٩٩٥).**القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية** (الجزء الأول، ط٣). القاهرة: دار الفكر العربي.

حسين، أحمد زكي.(١٩٨٦) **تأثير بعض التمرينات المقترحة لتنمية الادراك الحس حركي على مستوى الأداء في الجمباز**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة، جامعة حلوان، مصر.

حماد، مفتي إبراهيم (٢٠٠١). **التدريب الحديث، تخطيط وتطبيق وقيادة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

حنان، عبد المؤمن (١٩٨٥). **العلاقة بين متغيرات الحس الحركي ومستوى الاداء في التعبير الحركي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة، جامعة حلوان، مصر.

شهيرة، عبد الوهاب شقير (١٩٨٣). **أثر تنمية بعض المتغيرات الإدراك الحس حركي على مستوى الأداء في التمرينات الفنية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة، جامعة حلوان، مصر.

عبد الحق، عماد صالح (١٩٨٩). **فاعلية تعليم حركات الجمناستك بالاعتماد على الصفات البدنية للناشئين**. رسالة دكتوراه غير منشورة، موسكو.

عثمان، فريدة (١٩٩٠). **الأسس العلمية للتربية الحركية وتطبيقاتها لرياض الاطفال والمرحلة الابتدائية**، الرياض: دار العلم.

علاءالدين، جمال والهباب، أنور (١٩٩٢).**أثر ممارسة بعض الأنشطة على الديناميكية العمرية لنمو الإحساس بالزمن والإحساس العضلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.** ورقة قُدِّمت في المؤتمر العلمي لدراسات وبحوث التربية الرياضية، أبو قير، مصر.

الكيلاني، هاشم عدنان وحسن، أحمد علي ومهدي، أحمد كامل وحبيب، محمد فؤاد والعدوى، جمال (١٩٩٩).القدرات الإدراكية والحركية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة. **مجلة بحوث المؤتمر العلمي واقع الرياضة العربية وطموحاتها المستقبلية**. جامعة الإمارات، العين، ٥٧٤-٦٠٥.

الكيلاني، هاشم (٢٠٠٥). التربية الحركية في رياض الأطفال. **دراسات، العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، **٣٢**(٢١)، ٦٢-٧٤.

الكيلاني، هاشم وقطامي، هيا (٢٠٠٦).تطوير القوة الانفجارية من خلال الاهتزازات اللاإرادية والتدريب البلايومتري. **دراسات، العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، **٣٤**(١). تحت الطبع

محمد، عثمان (١٩٩٤). **التعلم الحركي والتدريب الرياضي** (ط٢). الكويت: دار المعارف والنشر والتوزيع.

المصطفى، عبد العزيز (١٩٩٦). **التطور الحركي للطفل**. الرياض: دار الإبداع الثقافي.

النعيمات، سهام (١٩٩٧). **العلاقة بين الإدراك الحس حركي ومستوى الأداء المهاري على أجهزة السيدات لطالبات كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان.

Balsavish, N. (1996). Concepts related to physical health for the basic stage school students, **Physical Culture, Education, Learning, and Training**, Moscow, **13**(8), 48 - 55

Bondarevsky E. (1984). **The educational basic of physical fitness evaluation for the high school student**s. Abstract, PhD, Institute of Physical Culture and Sports, Moscow.

Carlton, A., & Newell, V. (1993). **Force variability and characteristics of force production. Urbana**, USA: Human Kinetics.

Filin, V. (1987). **Theory and methods of youth sports.** Booklet for Physical Education Institute, Physical Culture and Sport. Published, Moscow.

Gallahue, P.L. (1986). **Motor development and movement experiences for young children**. London: John Wiley and Sons, Inc.

Kilani, H., Palmer,S., Adrian M., Gapsis J.(1989).Block of the stretch reflex of vastus latarais during vertical jumps. **Human movement Science,** Netherland, (8) 247-269.

Kilani, H., Adel,I., & Farid, H. (1991). Visual perception of biological system in continuous and discrete skills. **Abhath Al-Yarmouk**, **7**(4), 9-19.

Kugler,P.N., & Turvey,M.(1987).**Information natural law and the self-assembly of rhythmic movement**. Hillsdale, New Jersey: Human Kinetics.

Magill, A.K.(1989). **Motor learning concepts and applications**. (3rd ed.), Iowa, USA: Brown Pub.

Matveev L.P. (1998). Oat theories sportivnoi trenirovki k obzsei theories sports. **Theory and practical, Physical Culture publishers**, Moscow **5**(8), 18-27.

Newell K., & Corcos D. (1993).**Variability and motor control**, Urbana, USA: Human Kinetics.

Rogers, D. (1982). **Life-span human development**. Montrey, CA: Brooks Cole Pub.

Schmidt R. (1994). **Motor control and learning**: Urbana, USA :Human Kinetics.

Weiss, M.K. (1983). Modeling and motor performance: A developmental perspective. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, **54**, 190-197.

Zelaznik H. (1993). **Mercenary and sufficient condition for the production of linear speed, accuracy trade-effects in aimed hand movement**. Urbana, USA: Human Kinetics.

مساهمة كتلة الجسم للتنبؤ بقياس كتلة ماء الجسم والكتلة الخالية من الشحوم وكتلة الشحوم والتمثيل الغذائي خلال الراحة عند الرياضيين الذكور

د. عبدالناصر عبدالرحيم القدومي
قسم التربية الرياضية
جامعة النجاح الوطنية - فلسطين

المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

مساهمة كتلة الجسم للتنبؤ بقياس كتلة ماء الجسم والكتلة الخالية من الشحوم وكتلة الشحوم والتمثيل الغذائي خلال الراحة عند الرياضيين الذكور

د. عبدالناصر عبدالرحيم القدومي
قسم التربية الرياضية
جامعة النجاح الوطنية - فلسطين

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى مساهمة كتلة الجسم للتنبؤ بقياس كتلة ماء الجسم، والكتلة الخالية من الشحوم، وكتلة الشحوم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة عند الرياضيين الذكور. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (٥٠) لاعبا من المتطوعين من لاعبي منتخبات جامعة النجاح الوطنية، ولاعبي المنتخبات الوطنية في محافظة نابلس. تم قياس المتغيرات قيد الدراسة باستخدام جهاز تانيتا (Tanita TBF-410) في مختبر القياس الرياضي في جامعة النجاح الوطنية.

أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات متغيرات كتلة الجسم ،و كتلة ماء الجسم، والكتلة الخالية من الشحوم، وكتلة الشحوم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة عند أفرد عينة الدراسة كانت على التوالي: ٦٩,٥٤ كغم، ٤٤,٩٢ كغم، ٦٠,٨٥ كغم، ٨,٧٦كغم، ١٧٥٥,٤٨ سعر/يوميا. كما أشارت النتائج إلى صلاحية كتلة الجسم للتنبؤ بقياس كتلة ماء الجسم، والكتلة الخالية من الشحوم، وكتلة الشحوم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة عند الرياضيين الذكور؛ حيث تم التوصل –باستخدام تحليل الانحدار (R2)- إلى بعض من المعادلات العلمية.

وأوصى الباحث باستخدام المعادلات التي تم التوصل إليها لقياس كتلة ماء الجسم، والكتلة الخالية من الشحوم، وكتلة الشحوم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة عند الرياضيين الذكور بدلالة متغير كتلة الجسم متغيراً مستقلاً.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/١/١٨ م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/٦/٦م

247

المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

Contribution of Body Mass in the Prediction of Body Water Mass, Fat Free Mass, Fat Mass and Resting Metabolic Rate of Male Athletes

Dr. Abdel-Naser A. Al-Qadumi
Dept of Physical Education
Al-Najah Universtiy- Palestine

Abstract

The purpose of this study was to determine the contribution of Body Mass (BM) in the prediction of Body Water Mass(BWM), Fat Free Mass (FFM), Fat Mass (FM) and Resting Metabolic Rate (RMR) of Male Athletes. The sample consisted of (50) volunteer athletes from An-Najah University and national teams in Nablus District. All measures conducted using (Tanita TBF-410) body composition analyzer in physical education measurement lab at An-Najah University.

The results revealed that the means of (BM), (BWM), (FFM), (FM) and (RMR) were respectively: 69.54 kg , 44.92 kg ,60.85 kg ,8.76 kg and 1755.48 kcal/day. Also, the results of simple regression (R^2) lead to the development of four equations for the prediction of (BWM), (FFM), (FM) and (RMR), using (BM) as predictor.

Based on the study findings the researcher recommended the usage of the above equations in measuring (BWM), (FFM), (FM) and (RMR) depending on (BM) as independent variable.

248
المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

مساهمة كتلة الجسم للتنبؤ بقياس كتلة ماء الجسم والكتلة الخالية من الشحوم وكتلة الشحوم والتمثيل الغذائي خلال الراحة عند الرياضيين الذكور

د. عبدالناصر عبدالرحيم القدومي
قسم التربية الرياضية
جامعة النجاح الوطنية –فلسطين

مقدمة الدراسة

تعد كتلة الجسم (Body Mass) من المتغيرات شائعة الاستخدام في مجال البحث العلمي الرياضي، وعلى وجه الخصوص في الدراسات الميدانية ، وذلك تحت مسمى (وزن الجسم)، حيث لا تكاد تخلو دراسة ميدانية في المجال الرياضي من استخدامه. ومن خلال الاطلاع على غالبية الدراسات العربية يتبين أن استخدام متغير كتلة الجسم يقتصر على وصف العينات، وذلك على الرغم من أهميته في قياس وتحديد متغيرات حيوية مهمة في المجال الرياضي مثل: الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين النسبي (VO_2max) والذي من خلاله يتم تحديد استهلاك الأوكسجين في الدقيقة، بالنسبة لكل كغم من كتلة الجسم، وتكون وحدة القياس (مليلتر/كغم/دقيقة)؛ وبالتالي يمكن المقارنة بين الأفراد بغض النظر عن الاختلاف في كتلهم (Bowers& Fox ,1992). كذلك السعة الحيوية (VC) التي تعد من القياسات المهمة للدلالة على صحة الرئتين وخلوهما من الأمراض (Adams,1990). ومؤشر كتلة الجسم (BMI) الذي عرف بأنه كتلة الجسم بالكيلوغرام مقسومة على مربع الطول بالمتر. (Ravussin & Swinburn ,1992). ومساحة سطح الجسم (BSA) والذي يعرف بأنه المساحة التي يغطيها الجلد في المتر المربع (سلامه، ١٩٩٤). ويتم تحديد ذلك بالاعتماد على قياس الطول بالمتر، وكتلة الجسم بالكيلوغرام، ومن ثم يتم تطبيق معادلة دبوز ودبوز (DeLorenzo et al., 1999) وذلك على النحو الآتي:

(BSA) م٢=(٠,٠٠٧١٨٤) × (كتلة الجسم كغم) ^{٠,٤٢٥} × (الطول بالمتر) ^{٠,٧٢٥}.

إضافة إلى تصنيف اللاعبين إلى فئات تبعا لكتلة الجسم كما هو الحال في رفع الأثقال ، وكمال الأجسام ، والمصارعة ، والملاكمة.

ونظرا لهذه الأهمية لكتلة الجسم تحاول الدراسة الحالية دراسة مساهمة كتلة الجسم للتنبؤ بقياس كتلة ماء الجسم، والكتلة الخالية من الشحوم، وكتلة الشحوم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة عند الرياضيين الذكور؛ وذلك لما لهذه المتغيرات من أهمية في توجيه تغذية

الرياضيين، ومتابعة النواحي الصحية لديهم وخلوهم من الأمراض (Forbes,1987, p 153).

وتظهر أهمية الماء في قوله تعالي" وجعلنا من الماء كل شيء حي" من هنا يشكل الماء عصب الحياة وينظر إليه الفسيولوجيون على إنه يحتل المرتبة الثانية للحياة، بعد الأوكسجين (Wilmore & Costill, 1994)؛ وذلك لما يلعبه من دور في القيام بالعمليات الحيوية في الجسم مثل: المساعدة في الهضم، والحفاظ على درجة حرارة الجسم، والمساهمة في مكونات الدم والعضلات والنسيج الشحمي. ويشير جايتون (Gyton,1976) إلى أن نسبة الماء في الجسم تتراوح بين (٤٥-٧٥٪) من كتلة الفرد. وتختلف هذه النسبة من فرد إلى آخر، وذلك تبعا للاختلاف في كتلة العضلات وكتلة الشحوم ، وطبيعة النشاط الممارس، والعمر، والجنس، والمناخ. ويتم توزيع السوائل في الجسم إما داخل الخلايا. حيث تشكل ثلثا هذه السوائل، والثلث الآخر يكون خارج الخلايا. ونظرا لأهمية قياس ماء الجسم تم تطوير عدة معادلات ميدانية للتنبؤ بقياسه بالاعتماد على القياسات الأنثروبومترية، والتي من أهمها كتلة الجسم، وطول القامة، والعمر (Seoung, Joon, Kim, Kyong, & Moon, 2003).

وكتلة الجسم الخالية من الشحوم وكتلة الشحوم يجمعهما معا مصطلح تركيب الجسم حيث يعدان المكونان الأساسيان فيه وفق تقسيم بهنك (Behnke cited in Wilmore & Costill, 1994). ونظرا لأهميتهما وارتباطهما بالصحة للأفراد سواء أكانوا رياضيين أم غير رياضيين ومن كلا الجنسين، اهتمت عدة دراسات بدراستهما، وتطوير المعادلات الخاصة لقياسهما، وذلك باستخدام عدة طرق منها ما هو مخبري مثل طريقة الإزاحة (Bowers, & Foss, 1989)، والطريقة الكهروحيوية (Salmi,2003) جهاز تانتا (Tanita TBF-410) المستخدم في الدراسة الحالية من أحدثها. وعن طريق الأشعة (X-rays) (Heymsfield, Wang, Baumgartner, & Ross, 1997)، ومنها ما هو ميداني عن طريق قياس سمك ثنايا الدهن ، والقياسات الأنثروبومترية (القدومي، ٢٠٠٥).

ويشير بوسكرك (Buskirk,1986) إلى أهمية تركيب الجسم في المساعدة في تصنيف الأفراد، ودراسة الفروق بين الجنسين والمجتمعات، ووصف النمو، والنضج، والبلوغ، والشيخوخة من حيث كونه طبيعياً أم غير طبيعي، وتوفير أسس مرجعية للاستشارات الغذائية والتغيرات الفسيولوجية، وتصنيف الأمراض مثل السرطان، ورفع مستوى اللياقة البدنية، ودليل للرياضيين الذين يستعدون للمنافسة .ويشير ولمور (Wilmore, 1986) إلى أن نسبة الدهن الضرورية للذكور يجب ألا تقل عن (٦٪)، والجيدة للأداء الرياضي من (١٢-٢٢٪)، والمقبولة صحيا من (١٦-٢٥٪)، وغير المقبولة أكثر من (٢٥٪) والتي يكون صاحبها سمينا.

وفيما يتعلق بالدراسات التي اهتمت بقياس تركيب الجسم عند الرياضيين للألعاب والفعاليات الرياضية المختلفة، فإن الجدول (١) يعطي ملخصا لبعض هذه الدراسات.

الجدول رقم (١)

ملخص لبعض الدراسات حول كتلة الجسم، ونسبة الشحوم، وكتلة الجسم الخالية من الشحوم، وكتلة الشحوم عند الرياضيين

الرقم	الباحث والسنة	اللعبة الفاعلية	الدولة (المكان)	العدد	كتلة الجسم (كغم)	نسبة الشحوم (%)	الكتلة خالية الشحوم (كغم)	كتلة الشحوم (كغم)*
١	(القدومي،٢٠٠٥)	الكرة الطائرة	فلسطين	٨٤	٨٠,٨٨	١٣,٥٠	٦٤,٥٣	١٦,٣٦
٢	(Melhim, et al, 1993)	الكرة الطائرة	الأردن	١٤	٧٦,٥	١٠,٦	٦٣,٩	١٢,٦
٣	(Smith& Watson, 1992)	الكرة الطائرة	كندا	١٥	٨٩,٦	٦,٣	٨٣,٩٦	٥,٦٤
٤	(McGown, et al, 1990)	الكرة الطائرة	أمريكا	١٨	٨٥,٥	٨,٦	٧٨,١٥	٧,٣٥
٥	(أبو عريضة،١٩٩٤)	كرة اليد	الأردن	١٤	٧٥,٦	١٢,٦	٦٦,٠٨	٩,٥٢
٦	(Marion, etal,1989)	كرة اليد	كندا	١١	٧٩	١٠,٩	٧٠,٣٩	٨,٦١
٧	(Al-Hazaa, etal,2001)	كرة قدم	السعودية	٢٣	٧٣,١	١٢,٣	٦٤,٦	٩
٨	(Apostolidis, etal ,2003)	كرة السلة	اليونان	٣٠	٩٥,٥	١١,٤	٨٤,٥	١١
٩	(DeLorenzo etal., 1999)	لاعبي كرة الماء والجودو والكاراتيه	ايطاليا	٥١	٧٨	١٢,٤	٦٧	٩,٧
١٠	(القدومي ونمر،٢٠٠٤)	طلاب تخصص التربية الرياضية	فلسطين	٨٨	٧٣,٧١	١٠,٢٠	٦٧,٦٦	٦,٠٥

*حسبت من قبل الباحث وذلك من خلال طرح الكتلة الخالية من الشحوم من كتلة الجسم.

ويعد " التمثيل الغذائي خلال الراحة" (RMR) و"التمثيل الغذائي الاساس" (BMR) فهما يعدان من المصطلحات العلمية شائعة الاستخدام في حقل فسيولوجيا الجهد البدني، وهما يحملان المعنى نفسه، ولكن مصطلح (RMR) أكثر استخداما من (BMR) من قبل الباحثين بسبب صعوبة ظروف القياس لـ (BMR)، حيث إن (BMR) يعرف بأنه أقل قدر من الطاقة التي يجب توفرها لاستمرار قيَام أجهزة الجسم بوظائفها واستمرار الحياة، ويتم قياسها بعد النوم مباشرة في ظروف خاصة يراعى فيها الهدوء، والراحة، والاسترخاء (Willmor & Costill, 1994).

ويعد (RMR) المكون الأساسي من الطاقة اليومية المستهلكة عند الشخص، حيث تتراوح نسبته ما بين (٥٠-٦٠٪) من الطاقة الكلية اليومية عند الأطفال والمراهقين (Bertini, DeLorenzo, Puijia, & Testolin, 1999) ويرى هايورد (Heyward, 1991) أنه يتراوح بين (٥٠-٧٠٪) من الطاقة اللازمة للشخص يوميا، ويعتمد ذلك على مستوى الأنشطة التي يقوم بها الشخص، ويرى شوتر (Schutze, 1997) وولمور وكوستل (Wilmore & Costill, 1994) أنه يشكل ما نسبته (٦٠-٧٥٪) من إجمالي

الطاقة التي يستهلكها الفرد يوميا، وعادة تتراوح بين (١٢٠٠–٢٤٠٠) سعر/ يوميا.

ونظرا لأهمية (RMR) اهتمت عدة دراسات (DeLorenzo etal., 1999؛ والقدومي، ٢٠٠٣ب). بتطوير معادلات خاصة بقياسه سواء أكانوا رياضيين أم غير رياضيين لمختلف الأعمار ومن كلا الجنسين، وذلك بالاعتماد على القياسات الأنثروبومترية مثل كتلة الجسم، وطول القامة، والعمر، وكتلة الجسم الخالية من الشحوم. وفيما يتعلق بمستوى التمثيل الغذائي خلال الراحة للألعاب والفعاليات الرياضية المختلفة، أظهرت نتائج دراسة القدومي ونمر (٢٠٠٤، ب) حول لاعبي أندية الألعاب الجماعية في شمال فلسطين أن المتوسط وصل إلى (١٩٠٦,٧٢) سعر/يوميا. وفي دراسة القدومي (٢٠٠٣ ب) حول لاعبي الأندية العربية للكرة الطائرة وصل المتوسط إلى (٢٠٦٧,٦٧) سعر/يوميا، وفي دراسة أخرى للقدومي (٢٠٠٣ أ) للطلاب الذكور في قسم التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية وصل المتوسط إلى (١٨٥١,٩٨) سعر/يوميا. وفي دراسة أخرى للقدومي على الطلاب الذكور في المدارس الحكومية الفلسطينية من أعمار ١٠–١٨ سنة وصل أعلى متوسط في سن (١٨) سنة إلى (١٦٦١,١٧) سعر /يوميا. وفي دراسة قام بها ديلورنزو وآخرون (DeLorenzo, et al., 2000) على طلبة الجامعات في ايطاليا وصل المتوسط عند الذكور إلى (١٨٦٥) سعر/ يوميا. وفي دراسة أخرى قام بها ديلورنزو وآخرون (DeLorenzo, et al., 1999) على لاعبي كرة الماء، والجودو، والكاراتيه وصل المتوسط إلى)١٩٢٩) سعر/ يوميا. وفي دراسة أخرى قام بها ديلورنزو وبرتيني (DeLorenzo & Bertini., 1999) على ذكور أصحاء ممن يمارسون كرة القدم من عمر (١٥,٥–١٨,٥) سنة في إيطاليا وصل المتوسط إلى (١٨٣٤) سعر/ يوميا.

في ضوء ما سبق ونظرا لأن كتلة الجسم تشكل القاسم المشترك بين المتغيرات قيد الدراسة من حيث اشتمالها على كتلة ماء الجسم، وكتلة الجسم الخالية من الشحوم، وكتلة الشحوم، واستهلاك الطاقة اليومية اللازمة لعمل الأجهزة في ضوء مثل هذه المتغيرات ، تظهر أهمية دراسة العلاقة بين كتلة الجسم وهذه المتغيرات، وبالتالي التوصل إلى معادلات تنبؤية لقياسها بأبسط الطرق والوسائل لكي تكون في متناول كل من المدربين، واللاعبين، ويتم الاستفادة منها في عملية القياس، وتقويم الحالة الصحية للاعبين، والبرامج التدريبية.

مشكلة الدراسة وتساؤلها

يعد التطور الذي حصل في مجال القياس الرياضي من العوامل الرئيسة في تطور البحث العلمي الرياضي، ولكن هناك الكثير من أدوات وأجهزة القياس غير متوفرة لدى غالبية الباحثين والمدربين؛ لذلك يتم اللجوء إلى دراسة العلاقات بين المتغيرات بهدف التوصل إلى معادلات ميدانية تكون متوفرة، وسهلة، وتعتمد على قياسات بسيطة، وتحقق درجة جيدة من الصدق والثبات. ومن هذه المتغيرات، والذي يكثر استخدامه في الأبحاث الرياضية

الميدانية، متغير كتلة الجسم، والذي يقتصر استخدامه في غالبية الأبحاث على وصف العينات. لذلك جاءت الدراسة الحالية لإظهار أهمية هذا المتغير للتنبؤ بقياس متغيرات كتلة ماء الجسم، والكتلة الخالية من الشحوم، وكتلة الشحوم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة عند الرياضيين الذكور بوصفها من المتغيرات المهمة للصحة وتوجيه تغذية الرياضيين. من هنا ظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحث، وهذه المشكلة تتحدد في السؤال الآتي:

ما مساهمة كتلة الجسم للتنبؤ بقياس كتلة ماء الجسم، والكتلة الخالية من الشحوم، وكتلة الشحوم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة عند الرياضيين الذكور؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة التعرف إلى مساهمة كتلة الجسم للتنبؤ بقياس كتلة ماء الجسم، والكتلة الخالية من الشحوم، وكتلة الشحوم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة عند الرياضيين الذكور.

أهمية الدراسة

يمكن إيجاز أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

١– تنبع أهمية الدراسة من أهمية المتغيرات قيد الدراسة في الحكم على الوضع الصحي والتدريبي للرياضيين، وبالتالي تساهم الدراسة الحالية في تحديد مستويات هذه القياسات عند الرياضيين الذكور، ومن ثم تزويد المدربين واللاعبين بمثل هذه المعلومات الضرورية لهم.

٢– تلقي الدراسة الحالية الضوء على طبيعة العلاقة بين كتلة الجسم ومتغيرات كتلة ماء الجسم ، وكتلة الجسم الخالية من الشحوم، وكتلة الشحوم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة ،وبالتالي فهي تقود إلى التوصل إلى معادلات تنبؤية لقياس مثل هذه المتغيرات الحيوية بأقل التكاليف، وبيسر، وبدقة من قبل كل من المدربين، واللاعبين، والباحثين.

٣– تلفت الدراسة الحالية انتباه الباحثين إلى قياس متغير كتلة الجسم في الأبحاث الرياضية الميدانية متغيرا رئيسا وليس لمجرد وصف العينات.

مصطلحات الدراسة

كتلة الجسم الخالية من الشحوم (Fat Free Mass) (FFM) : هي كتلة الجسم بدون أي شحوم، وتشتمل على العضلات ، والعظام، والجلد، والأعضاء (Costill,1994, p 536 Wilmore&) .

كتلة الشحوم: (Fat Mass) (F M) : هي عبارة عن كتلة الجسم مطروح منها كتلة الجسم الخالية من الشحوم.

التمثيل الغذائي أثناء الراحة (Resting Metabolic Rate) ((RMR): هو المكون الأساس للطاقة التي يستهلكها الشخص يومياً، ويعتمد ذلك على مستوى الأنشطة التي يقوم بها الفرد وذلك لمدة (٢٤) ساعة، وتتراوح قيمته بين (٦٠-٧٥٪) من إجمالي الطاقة التي يستهلكها الفرد يومياً (Heyward ,1991) .

أما في الدراسة فيعرف إجرائيا بأنه القيمة المقاسة باستخدام جهاز تانتا (TBF-410 Tanita) المستخدم في الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي بأحد صوره الارتباطية نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

عينة الدراسة

أجريت الدراسة على عينة من المتطوعين من لاعبي منتخبات جامعة النجاح الوطنية ، ولاعبي المنتخبات الوطنية في محافظة نابلس، والبالغ عددهم (٥٠) لاعبا. والجدول رقم (٢) يبين توزيع العينة تبعا للألعاب والفعاليات، بينما يبين الجدول (٣) وصفاً للعينة تبعا لمتغيرات العمر، والطول، والكتلة، ومؤشر كتلة الجسم، ومساحة سطح الجسم.

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا للألعاب والفعاليات الرياضية

اللعبة/الفاعلية	التكرار	النسبة المئوية (%)
كرة القدم	٢٢	٤٤
الكرة الطائرة	٥	١٠
كرة اليد	٨	١٦
كرة السلة	٢	٤
لاعبي الجري	٦	١٢
كاراتيه	٢	٤
كمال الأجسام	٤	٨
كرة طاولة	١	٢
المجموع	٥٠	١٠٠

الجدول رقم (٣)

خصائص أفراد عينة الدراسة

المتغيرات	وحدة القياس	المتوسط	الانحراف	المدى
العمر	سنة	٢١,٣٢	٢,٨٧	١٨-٣٠ (١٢)
الطول	متر	١,٧٥	٠,٠٧٦	١,٥٠-١,٨٨ (٠,٣٨)
الجسم كتلة	كغم	٦٩,٥٤	١٠,٥٢	٦٠-٩٦ (٣٦)
مؤشر كتلة الجسم	كغم/م٢	٢٢,٦٢	٢,٤٠	١٨,٤٠-٢٨,٨٠ (١٠,٤)
مساحة سطح الجسم	م٢	١,٨٤	٠,١٦٣	١,٣٧-٢,١٩ (٠,٨٢)

يتضح من الجدول رقم (٣) أن متوسط العمر، والطول، والكتلة، ومؤشر كتلة الجسم، ومساحة سطح الجسم عند أفراد العينة كان على التوالي (٢١,٣٢سنة، ١,٧٥ متر، ٦٩,٥٤ كغم، ٢٢,٦٢كغم/م٢، ١,٨٤ م٢).

أدوات الدراسة والإجراءات العملية للقياس

من أجل جمع البيانات استخدمت الأدوات والإجراءات التالية:

١. **استمارة جمع البيانات**، التي اشتملت على المعلومات الآتية لكل لاعب: (الاسم ، والعمر ، وطول القامة، وكتلة الجسم، ومؤشر كتلة الجسم، وكتلة الشحوم، وكتلة ماء الجسم، والكتلة الخالية من الشحوم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة).

٢. **ميزان ميكانيكي من نوع** (Detetco) أمريكي الصنع مزود برستاميتر لقياس الطول ، حيث تم قياس الطول بدون حذاء لأقرب (اسم) وذلك لأن الطول من المتغيرات التي يتم تزويد جهاز تانتا(Tanita- TBF-410) بها قبل البدء بقياس المتغيرات الأخرى.

٣. **جهاز تانتا** (Tanita TBF-410)حيث يُعدُّ من الأجهزة الحديثة االكهروحيوية (BIA) والتي تعتمد على قياس كتلة الجسم، ومؤشر كتلة الجسم ، وكتلة الشحوم، وكتلة ماء الجسم، والكتلة الخالية من الشحوم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة بناء على قياس الماء في الجسم والشحنات الموجودة في الأنسجة؛ حيث كان القياس سابقا يتطلب وضع مجسات على منطقة القياس سواء (رسغ اليد أم الكاحل) ولمدة (٥) دقائق تقـــريبا (Wilmore & .Costill,1994,p 387) لذلك استمر التطوير بالأجهزة ذات الصلة حتى تم تطوير جهاز تانتا (Tanita TBF-410) بدون الاعتماد على المجسات. وفيما يلي بيان للقياسات وآلية القياس على الجهاز:

–يتم من خلال الجهاز قياس متغيرات (مؤشر كتلة الجسم ، وكتلة الشحوم، وكتلة ماء الجسم، والكتلة الخالية من الشحوم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة)، ويكون قياس الكتلة الى أقرب (١٠) غم.

–مكونات الجهاز: يتكون الجهاز من ثلاثة أجزاء رئيسة هي:

– قاعدة الجهاز حيث يوجد في أعلاها قطعتان معدنيتان لوضع القدمين بدون ارتداء أي شي عليهما أثناء عملية القياس، لذلك يطلق علية البعض (Foot to Foot).

- قائم يصل بين القاعدة ولوحة المعلومات للجهاز.
– لوحة الجهاز والتي تشتمل على معلومات حول (كتلة الملابس (كغم)، الجنس، العمر، الطول (سم)، إضافة إلى طابعة لنتائج القياسات المذكورة.
– وصلة تيار كهربائي.

وقد تمت خطوات القياس عليه وفق ما يلي:
– وصل الدائرة الكهربائية وتشغيل الجهاز .
– تزويد الجهاز بالمعلومات وهي (كتلة الملابس، الجنس، العمر بالسنة، الطول (بالسنتميتر).
– انتظار المفحوص إلى حين إعطاء الجهاز إشارة للصعود على الجهاز (Stand On).
- يصعد المفحوص على الجهاز وذلك بوضع القدمين على قطعتين معدنيتين بطول القدمين
– يبدأ الجهاز في العمل على إجراء التحليل لمدة (٣٠) ثانية تقريبا .
– يبقى المفحوص على الجهاز حتى تتم طباعة النتائج من قبل الجهاز إلكترونيا دون أي تدخل للباحث.
– تستغرق عملية القياس ككل بما فيها قياس الطول (٢–٣) دقائق لكل مفحوص.

٤. **قياس مساحة سطح الجسم** :(BSA) هو عبارة عن المساحة التي يغطيها الجلد في المتر المربع (سلامة، ١٩٩٤، ص ٤٠٣) . ولقياسه استخدمت معادلة مركز كاجك الطبي في وسكنسن في أمريكا (Medical Cajeck of Wisconsin [MCW], 2003) دوبز ودوبز لقياس مساحة سطح الجسم (BSA) وهي كما يلي: (BSA) م٢=(٠,٢٠٢٤٧) × (كتلة الجسم كغم) ٠,٤٢٥ × (الطول بالمتر) ٠,٧٢٥ تم إجراء جميع القياسات في الفترة الصباحية من الساعة (٩–١١) في مختبر القياس الرياضي في جامعة النجاح الوطنية من قبل الباحث قبل إقدام أي لاعب على أي مجهود بدني، ودون تناول طعام الإفطار، أو شرب الماء.

٥. جميع الأجهزة المستخدمة في القياس من المقاييس النسبية، وصادقة وثابتة، ومستخدمة في أبحاث علمية منشورة عالميا. حيث تراوح صدق المحك لتحديد نسبة الشحوم بين وطريقة الإزاحة بين (٠,٩٠–٠,٩٤) (Wilmore & Costill,1994)، وأكد على ذلك العديد من الدراسات (Christine, Janathan, & Yannis,2003 ; Salmi, 2003 (Lisa, John, والتي بينت فاعلية الطريقة الكهروحيوية (Impedance)(BIA Bioelectric) في قياس تركيب الجسم.

المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

١. الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمدى من أجل تحديد مستوى القياسات قيد

الدراسة.

٢. معامل الارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين المتغيرات قيد الدراسة.

٣. معامل الانحدار البسيط (R^2) لتحديد مساهمة كتلة الجسم للتنبؤ بقياس كتلة ماء الجسم، والكتلة الخالية من الشحوم وكتلة الشحوم والتمثيل الغذائي خلال الراحة عند الرياضيين الذكور.

٤. اختبار (ت) (t-test) لتحديد مكونات معادلات الانحدار.

٥. اختبار (ت) لتحديد الفروق بين القيمة المقاسة والمتنبأ فيها للمعادلات التي تم التوصل إليها.

عرض النتائج

هدفت الدراسة إلى تحديد مساهمة كتلة الجسم للتنبؤ بقياس كتلة ماء الجسم، والكتلة الخالية من الشحوم، وكتلة الشحوم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة عند الرياضيين الذكور. ولتحقيق ذلك تم حساب المتوسطات الحسابية، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل الانحدار، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية ومعامل الارتباط للعلاقة بين كتلة الجسم ومتغيرات كتلة الماء والكتلة الخالية من الشحوم وكتلة الشحوم والتمثيل الغذائي

المتغيرات	وحدة القياس	المتوسط	معامل الارتباط (ر)
١-كتلة الجسم (BM)	كغم	٦٩,٥٤	١,٠٠*
٢-كتلة ماء الجسم(BWM)	كغم	٤٤,٩٢	٠,٨٥*
٣-الكتلة الخالية من الشحوم(FFM)	كغم	٦٠,٨٥	٠,٩٤*
٤-كتلة الشحوم(FM)	كغم	٨,٧٦	٠,٨٤*
٥- التمثيل الغذائي خلال الراحة(RMR)	سعر/يوميا	١٧٥٥,٤٨	٠,٩٧*

*دال إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٥)، قيمة (ر) الجدولية بدرجات حرية (٤٨) تساوي (٠,٢٧).

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معامل الارتباط للعلاقة بين متغير كتلة الجسم، ومتغيرات كتلة الماء، والكتلة الخالية من الشحوم، وكتلة الشحوم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة عند الرياضيين الذكور كانت على التوالي: (٠,٨٥، ٠,٩٤، ٠,٨٤، ٠,٩٧)؛ وجميع هذه القيم أكبر من قيمة (ر) الجدولية (٠,٢٧)؛ أي أنه توجد علاقة إيجابية دالة إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متغير كتلة الجسم، ومتغيرات كتلة الماء، والكتلة الخالية من الشحوم، وكتلة الشحوم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة عند الرياضيين الذكور.

ومن خلال عرض نتائج الجدول رقم (٤) على أنها خطوة أولية لإجراء تحليل الانحدار،

أظهرت نتائج معامل الارتباط بيرسون وجود علاقة إيجابية بين متغير كتلة الجسم ومتغيرات كتلة الماء، والكتلة الخالية من الشحوم، وكتلة الشحوم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة عند الرياضيين الذكور. ومن أجل تحديد مساهمة كتلة الجسم للتنبؤ بقياس كتلة ماء الجسم، والكتلة الخالية من الشحوم، وكتلة الشحوم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة عند الرياضيين الذكور تم استخدام معامل الانحدار؛ وذلك على اعتبار أن متغير كتلة الجسم المتغير المستقل والمتغيرات المتنبأ فيها وهي: (كتلة ماء الجسم، والكتلة الخالية من الشحوم، وكتلة الشحوم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة) متغيرات تابعة وذلك على النحو الآتي:

أ- متغير كتلة ماء الجسم (BWM):

الجدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف إلى معامل الانحدار لمساهمة كتلة الجسم للتنبؤ بقياس كتلة ماء الجسم

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	مستوى الدلالة *
الانحدار	١٢٧٨,١٨٩	١	١٢٧٨,١٨٩	١٢٦,٢٤٣	*٠,٠٠٠١
الخطأ	٤٨٥,٩٩٢	٤٨	١٠,١٢٥		
المجموع	١٧٦٤,١٨١	٤٩			
(R^2)	٠,٧٢٥				

*دال إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٠٠١).

يتضح من الجدول (٥) أن كتلة الجسم يصلح للتنبؤ في كتلة ماء الجسم عند الرياضيين الذكور، حيث وصل معامل الانحدار (R^2) إلى (٠,٧٢٥). ومن أجل الوصول إلى معادلة خط الانحدار، استخدم اختبار (ت) ونتائج الجدول (٦) يبين ذلك.

الجدول رقم (٦)

نتائج اختبار (ت) ومعامل بيتا لمعادلة الانحدار لمساهمة كتلة الجسم للتنبؤ بقياس كتلة ماء الجسم

مكونات المعادلة	القيمة	الخطأ المعياري	معامل Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثابت(Intercept).	١١,١٨٠	٣,٠٣٧		٣,٦٨١	*٠,٠٠١
كتلة الجسم	٠,٤٨٥	٠,٤٣	٠,٨٥١	١١,٢٣٦	*٠,٠٠٠١

*دال إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٠٠١).

يتضح من الجدول (٦) أن كتلة الجسم يصلح للتنبؤ في كتلة ماء الجسم عند الرياضيين الذكور، حيث إن قيمة (ت) كانت دالة إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٠٠١). وفيما يتعلق بمكونات المعادلة تصبح على النحو الآتي:

كتلة ماء الجسم (كغم)= (١١,١٨٠)+((٠,٤٨٥)×(كتلة الجسم)).

ب-الكتلة الخالية من الشحوم (FFM):

يتضح من الجدول (٧) أن كتلة الجسم يصلح للتنبؤ في كتلة الجسم للتنبؤ بقياس الكتلة الخالية من الشحوم (FFM) عند الرياضيين الذكور ، حيث وصل معامل الانحدار (R^2) إلى (٠,٨٩٩).

الجدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف إلى معامل الانحدار لمساهمة كتلة الجسم للتنبؤ بقياس الكتلة الخالية من الشحوم (FFM)

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	٢٣٢٧,٥١٥	١	٢٣٢٧,٥١٥	*٤٢٥,٩١٦	٠,٠٠٠١
الخطأ	٢٦٢,٣٠٧	٤٨	٥,٤٦٦		
المجموع	٢٥٨٩,٢٢	٤٩			
(R^2)	٠,٨٩٩				

*دال إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٠٠١).

ومن أجل الوصول إلى معادلة خط الانحدار، استخدم اختبار (ت) ونتائج الجدول (٨) يبين ذلك.تضح من الجدول رقم (٨) إن كتلة الجسم يصلح للتنبؤ في الكتلة الخالية من الشحوم (FFM) عند الرياضيين الذكور، حيث أن قيمة (ت) كانت دالة إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٠٠١).

الجدول رقم (٨)

نتائج اختبار (ت) ومعامل بيتا لمعادلة الانحدار لمساهمة كتلة الجسم للتنبؤ بقياس الكتلة الخالية من الشحوم (FFM)

مكونات المعادلة	القيمة	الخطأ المعياري	معامل Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثابت(Intercept)	١٥,٣١٨	٢,٢٣١		*٦,٨٦٥	٠,٠٠٠١
كتلة الجسم	٠,٦٥٥	٠,٠٣٢	٠,٩٤٨	*٢٠,٦٣٨	٠,٠٠٠١

*دال إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٠٠١).

وفيما يتعلق بمكونات المعادلة تصبح على النحو الآتي:

الكتلة الخالية من الشحوم (FFM) (كغم)= (١٥,٣١٨)+((٠,٦٥٥)×(كتلة الجسم)).

ج– كتلة الشحوم (FM):

يتضح من الجدول (٩) أن كتلة الجسم يصلح للتنبؤ في كتلة الجسم للتنبؤ بقياس كتلة الشحوم (FM) عند الرياضيين الذكور، حيث وصل معامل الانحدار (R^2) إلى (٠,٧١٢).

الجدول رقم (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف إلى معامل الانحدار لمساهمة كتلة الجسم للتنبؤ بقياس كتلة الشحوم (FM)

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	٦٢٦,١١٣	١	٦٢٦,١١٣	*١١٨,٧٠٤	٠,٠٠٠١
الخطأ	٢٥٣,١٨٠	٤٨	٥,٢٧٥		
المجموع	٨٧٩,٢٩٢	٤٩			
(R^2)	٠,٧١٢				

*دال إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٠٠١).

ومن أجل الوصول إلى معادلة خط الانحدار، استخدم اختبار (ت) ونتائج الجدول (١٠) يبين ذلك.

الجدول رقم (١٠)

نتائج اختبار (ت) ومعامل بيتا لمعادلة الانحدار لمساهمة كتلة الجسم للتنبؤ بقياس كتلة الشحوم (FM)

مكونات المعادلة	القيمة	الخطأ المعياري	معامل Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثابت(Intercept)	١٤,٨٥٤-	٢,١٩٢		*٦,٧٧٦-	٠,٠٠٠١
كتلة الجسم	٠,٣٤٠	٠,٠٣١	٠,٨٤٤	*١٠,٨٩٥	٠,٠٠٠١

*دال إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٠٠١).

يتضح من الجدول (١٠) أن كتلة الجسم يصلح للتنبؤ بقياس كتلة الشحوم (FM) عند الرياضيين الذكور، حيث إن قيمة (ت) كانت دالة إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٠٠١)، وفيما يتعلق بمكونات المعادلة تصبح على النحو الآتي:

كتلة الشحوم (FM) (كغم)= (–١٤,٨٥٤)+((٠,٣٤٠)×(كتلة الجسم)).

د– التمثيل الغذائي خلال الراحة (RMR):

يتضح من الجدول (١١) أن كتلة الجسم تصلح للتنبؤ في كتلة الجسم للتنبؤ بقياس التمثيل الغذائي خلال الراحة (RMR) عند الرياضيين الذكور ، حيث وصل معامل الانحدار

(R^2) إلى (٠,٩٤٧).

الجدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف إلى معامل الانحدار لمساهمة كتلة الجسم للتنبؤ بقياس التمثيل الغذائي خلال الراحة (RMR)

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	١٣٧١٤٢,٤	١	١٣٧١٤٢١,٣٦٤	٨,٧٧,١٨٢	*٠,٠٠٠١
الخطأ	٧٥٠٤٥,١١٦	٤٨	١٥٦٣,٤٤٠		
المجموع	١٤٤٦٤٦٦,٥	٤٩			
(R^2)	٠,٩٤٨				

*دال إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٠٠١).

ومن أجل الوصول إلى معادلة خط الانحدار، استخدم اختبار (ت) ونتائج الجدول (١٢) يبين ذلك. يتضح من الجدول (١٢) إن كتلة الجسم تصلح للتنبؤ بقياس التمثيل الغذائي خلال الراحة (RMR) عند الرياضيين الذكور، حيث أن قيمة (ت) كانت دالة إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٠٠١).

الجدول رقم (١٢)

نتائج اختبار (ت) ومعامل بيتا لمعادلة الانحدار لمساهمة كتلة الجسم للتنبؤ بقياس التمثيل الغذائي خلال الراحة (RMR)

مكونات المعادلة	القيمة	الخطأ المعياري	معامل Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثابت(Intercept)	٦٥٠,٠٤٩	٣٧,٧٤٠		١٧,٢٢٤	*٠,٠٠٠١
كتلة الجسم	١٥,٨٩٥	٠,٥٣٧	٠,٩٧٤	٢٩,٦١٧	*٠,٠٠٠١

*دال إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٠٠١).

وفيما يتعلق بمكونات المعادلة تصبح على النحو الآتي:
التمثيل الغذائي خلال الراحة (RMR) (سعر/يوميا)=
(٦٥٠,٠٤٩)+((١٥,٨٩٥)×(كتلة الجسم)) .

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة إلى تحديد مساهمة كتلة الجسم للتنبؤ بقياس كتلة ماء الجسم والكتلة الخالية من الشحوم، وكتلة الشحوم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة عند الرياضيين الذكور.

فيما يتعلق بمتغير كتلة الماء وصل المتوسط الحسابي إلى (٤٤,٩٢) كغم، ومثل هذا المتوسط يمثل ما نسبته (٦٤,٥٩٪) من كتلة الجسم عند أفراد عينة الدراسة. وتوافق هذه النسبة مع ما أشار إليه جايتون (Gyton,1976) إلى أن نسبة الماء في الجسم تتراوح بين (٤٥-٧٥٪) من كتلة الفرد. إضافة إلى ذلك أظهرت نتائج الجدول (٤) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين كتلة الجسم وكتلة الماء وصلت إلى (٠,٨٥) وهي دالة إحصائيا. ووصل معامل الانحدار في الجدول (٥) إلى (٠,٧٢٥) أي أن كتلة الجسم تفسر ما نسبته (٧٢,٥٪) من متغير كتلة ماء الجسم؛ وهي قيمة جيدة، وتتفق هذه النتيجة مع المعادلات التي طورت في المجال من حيث إن كتلة الجسم كانت من المكونات الرئيسة في هذه المعادلات مثل معادلة واطسون (Watson & Watson ,1980) للذكور من مختلف الأعمار وهي:

كتلة ماء الجسم (كغم)= (٢,٤٤٧)- (٠,٠٥١٥٦ كتلة الجسم(كغم))+(٠,١٠٧٤ xالطول (سم))+(٠,٣٣٦٢ x العمر (سنة)).

وفيما يتعلق بالتطبيق العملي للمعادلة التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية لشخص كتلته (٨٠)كغم على سبيل المثال تكون كتلة الماء لديه كما يلي:

كتلة ماء الجسم (كغم)= (١١,١٨٠)+((٠,٤٨٥)×(كتلة الجسم)).

كتلة ماء الجسم (كغم)= (١١,١٨٠)+((٠,٤٨٥)×(٨٠)).

كتلة ماء الجسم (كغم)= (١١,١٨٠)+(٣٨,٨).

كتلة ماء الجسم (كغم)= (٤٩,٩٨).

وفيما يتعلق بالكتلة الخالية من الشحوم (FFM) وصل المتوسط الحسابي إلى (٦٠,٨٥) كغم، ومثل هذا المتوسط يمثل ما نسبته (٨٧,٥٪) من كتلة الجسم عند أفراد عينة الدراسة ومثل هذه النسبة جاءت متقاربة مع دراسة سابقة في هذا المجال (Kansal, Verma, & Sidhu, 1980) على لاعبي كرة القدم في الهند والتي وصلت إلى (٨٧,٨٨٪) من كتلة الجسم. وعند مقارنة المتوسط بالمتوسطات الحسابية في الدراسات المشار إليها في الجدول (١) يتبن أنه جاء فقط أعلى من المتوسط في دراسة (Heath, Hagberg, Ehsani, & Holloszy, 1981) للاعبي جري المسافات المتوسطة والطويلة في أمريكيا والذي وصل إلى (٥٩,٣) كغم، وكان المتوسط أقل من المتوسطات في بعض الدراسات السابقة: (القدومي، ٢٠٠٥؛ القدومي ونمر، ٢٠٠٤؛Alrwz, & Abu-Areda, 1993- Alexander, & Suzanne,1989; McGown, et al, 1990; Melhim, Abu Nassis;Bolatoghs, & Geladas ,2003 ;Al-Hazaa, et al, 2001;Marion, Apostolidis,) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية في هذه الدراسات بين (٦٢,١-٨٣,٩٦) كغم.

إضافة إلى ذلك أظهرت نتائج الجدول (٤) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين كتلة الجسم وكتلة الماء وصلت إلى (٠,٩٤) وهي دالة إحصائيا. ووصل معامل الانحدار

في الجدول (٧) إلى(٠,٨٩٩) أي أن كتلة الجسم تفسر ما نسبته (٨٩,٩٪) من متغير كتلة الجسم الخالية من الشحوم (FFM) وهي قيمة جيدة، والسبب الرئيس في ذلك يعود إلى العضلات والتي تشكل أعلى نسبة في (FFM) أو (LBM) تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه ولمور وكوستل (Wilmore & Costill,1994) أن العضلات تشكل ما نسبته (٢٥٪) من كتلة الجسم عند الميلاد وتتضاعف لكي تصل إلى (٤٠٪) فأكثر في مرحة الشباب.

وفيما يتعلق بالتطبيق العملي للمعادلة التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية لشخص كتلته (٨٠)كغم على سبيل المثال تكون الكتلة الخالية من الشحوم لديه كما يلي:

الكتلة الخالية من الشحوم (FFM) (كغم)= (١٥,٣١٨)+((٠,٦٥٥)×(كتلة الجسم)).

الكتلة الخالية من الشحوم (FFM) (كغم)= (١٥,٣١٨)+((٠,٦٥٥)×(٨٠)).

الكتلة الخالية من الشحوم (FFM) (كغم)= (١٥,٣١٨)+(٥٢,٤).

الكتلة الخالية من الشحوم (FFM) (كغم)= (٦٧,٧١٨).

وفيما يتعلق بكتلة الشحوم (FM) وصل المتوسط الحسابي إلى (٨,٧٦)كغم ، وعند مقارنة المتوسط بالمتوسطات الحسابية في الدراسات المشار إليها في الجدول (١) يتبن أنه جاء متقاربا مع المتوسط في دراسة ماريون وآخرين (Marion, et al.,1989) على لاعبي كرة اليد في كندا والذي وصل إلى (٨,٦١)، وجاء المتوسط أعلى من المتوسطات في دراسات كل من سميث وواتسن (Smith& Watson, 1992)، ومجرون وآخرين (McGown, et al, 1990) والقدومي ونمر (٢٠٠٤) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية في هذه الدراسات بين (٣-٧,٥) كغم. وكان المتوسط أقل من المتوسطات في دراسات كل من القدومي (٢٠٠٥) وملحم وآخرين (Melhim, et al., 1993)، وأبو عريضة (١٩٩٤)، والهزاع وآخرين (Al-Hazaa, et al.,2001)، وديلورنزو وآخرين (DeLorenzo et al., 1999)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية في هذه الدراسات بين (٩-٢٨) كغم.

إضافة إلى ذلك أظهرت نتائج الجدول (٤) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين كتلة الجسم وكتلة الشحوم وصلت إلى (٠,٨٤) وهي دالة إحصائيا، ووصل معامل الانحدار في الجدول (٩) إلى (٠,٧١٢) أي أن كتلة الجسم تفسر ما نسبته (٧١,٢٪) من متغير كتلة الشحوم (FM)؛ وهي قيمة جيدة،والسبب في ذلك يعود إلى أن الدهون تعد المكون الثاني في تركيب الجسم وفق تقسيم بهنك . (Behnke, cited in Wilmore& Costill,1994,p 382)

وفيما يتعلق بالتطبيق العملي للمعادلة التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية لشخص كتلته (٨٠) كغم على سبيل المثال تكون كتلة الشحوم لديه كما يلي:

كتلة الشحوم (FM) (كغم)= (-١٤,٨٥٤)+((٠,٣٤٠)×(كتلة الجسم)).

كتلة الشحوم (FM) (كغم)= (-١٤,٨٥٤)+((٠,٣٤٠)×(٨٠)).

كتلة الشحوم (FM) (كغم)= (−١٤,٨٥٤)+(٢٧,٢).
كتلة الشحوم (FM) (كغم)= (١٢,٣٤٦).

وبشكل عام من خلال عرض النتائج المتعلقة بالكتلة الخالية من الشحوم (FFM) و بكتلة الشحوم (FM) تبين وجود اختلاف بين نتائج الدراسة الحالية وبعض الدراسات السابقة ، إضافة إلى الاختلاف بين نتائج الدراسات السابقة ، ومثل هذه الفروق قد تعود إلى الاختلاف في طرق القياس، والتغذية، والتدريب (Robert & Watson, 1992 Smith,)، والانتقاء الرياضي والنمط الجسمي للاعبين والذي يختلف من لعبة إلى أخرى تبعا للمهام المطلوبة من اللاعبين . (Russo & Zaccagni,2001)

وفيما يتعلق بنتائج التمثيل الغذائي خلال الراحة (RMR) وصل المتوسط الحسابي إلى (١٧٥٥,٤٨) سعر/يوميا وجاء هذا المتوسط ضمن المدى الجيد الذي حدده وولمور وكوستل (Wilmore & Costill, 1994) والذي بين (١٢٠٠−٢٤٠٠) سعر/ يوميا. ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن الدراسة الحالية أجريت على أشخاص رياضيين، وليس لديهم نسبة شحوم عالية، ولديهم بنية عضلية جيدة وبالتالي زيادة (RMR) لديهم، حيث يشير زيرول وآخرون (Zurlo, Larson, Bogardus, & Ravssin, 1990) أن العضلات تستهلك ما نسبته (٢٠−٣٠٪) من القيمة الكلية للتمثيل الغذائي خلال الراحة. ويؤكد على ذلك دراسة مكاردلي وآخرين (McArdle , Katch & Ratch, 1986) في إشارتها إلى أن الذكور يزيدون على الإناث في (RMR) بنسبة تتراوح بين (٥−١٠٪)، والسبب الرئيس في ذلك هو كبر حجم العضلات ووزنها عند الذكور مقارنة بالإناث، إضافة إلى نقص نسبة الشحوم عند الذكور مقارنة بالإناث ، ونظرا لتراجع (RMR) مع زيادة العمر يتم اللجوء إلى تمارين المقاومة من أجل زيادة حجم المقطع العضلي وبالتالي تحسين عملية استهلاك الطاقة (Gary, et al., 2000).

وجاء المتوسط في الدراسة الحالية أقل من المتوسطات في دراسة القدومي ونمر (٢٠٠٤،ب) عند لاعبي أندية الألعاب الجماعية في شمال فلسطين، حيث وصل إلى (١٩٠٦,٧٢) سعر/يوميا، ودراسة القدومي (٢٠٠٣ب) للاعبي الأندية العربية للكرة الطائرة وصل المتوسط فيها إلى (٢٠٦٧,٦٧) سعر/يوميا، وفي دراسة القدومي (٢٠٠٣أ) للطلاب الذكور في قسم التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية وصل المتوسط إلى (١٨٥١,٩٨) سعر/يوميا ،ودراسة ديلورنزو وآخرين (DeLorenzo, et al., 1999) على لاعبي كرة الماء والجودو والكاراتيه وصل المتوسط إلى (١٩٢٩) سعر/ يوميا،ودراسة ديلورنزو وبرتيني (DeLorenzo& Bertini., 1999) على ذكور أصحاء ممن يمارسون كرة القدم من عمر (١٥,٥−١٨,٥) سنة في إيطاليا وصل المتوسط فيها إلى (١٨٣٤) سعر/ يوميا. ويرى الباحث أن السبب الرئيس في ذلك يعود إلى نقص كتلة الجسم الخالية من الشحوم (FFM) عند أفراد الدراسة الحالية مقارنة بأفراد الدراسات السابقة (al., 2001 Sparti, et al., 1997; ZiMian, et) وبذلك فإن (FFM) هي من أفضل المتنبئات

المستخدمة للتنبؤ بقياس (RMR) عند الذكور.

إضافة إلى ذلك أظهرت نتائج الجدول (٤) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين كتلة الجسم و(RMR) وصلت إلى (٠,٩٧) وهي دالة إحصائيا، ووصل معامل الانحدار في الجدول (١١) إلى (٠,٩٤٨) أي أن كتلة الجسم تفسر ما نسبته (٩٤,٨٪) من متغير (RMR) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة (؛ Schutz,1995 & Erhard, Molnar, et al.,1995 ; DeLorenzo, et al,1999; DeLorenzo, et al., 2000)، حيث كانت كتلة الجسم من المكونات الرئيسة في المعدلات المستخدمة للتنبؤ بقياس (RMR) في هذه الدراسات، ويؤكد على مثل هذه النتيجة هايورد (Heyward,1991) حيث أشار إلى أن الشخص الطويل وصاحب الكتلة الثقيلة يكون لديه (RMR) أعلى من الشخص القصير والنحيل.

وفيما يتعلق بالتطبيق العملي للمعادلة التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية لشخص كتلته (٨٠) كغم على سبيل المثال تكون قيمة (RMR) لديه كما يلي:

التمثيل الغذائي خلال الراحة (RMR)(سعر/يوميا)=(٦٥٠,٠٤٩)+((١٥,٨٩٥)×(كتلة الجسم)) .

التمثيل الغذائي خلال الراحة(RMR) (سعر/يوميا)=(٦٥٠,٠٤٩) +((١٥,٨٩٥) ×(٨٠))

التمثيل الغذائي خلال الراحة(RMR) (سعر/يوميا)= (٦٥٠,٠٤٩)+(١٢٧١,٦).

التمثيل الغذائي خلال الراحة(RMR) (سعر/يوميا)= (١٩٢١,٦٥).

ومن خلال مناقشة النتائج تبين أن متغير كتلة الجسم يصلح للتنبؤ بقياس كتلة ماء الجسم، والكتلة الخالية من الشحوم، وكتلة الشحوم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة عند الرياضيين الذكور. حيث تم التوصل إلى أربع معادلات، والجدول (١٣) يبين المتوسطات الحسابية ونتائج اختبار (ت) للأزواج للقيمة المقاسة باستخدام جهاز تانتا، والقيمة المتنبأ فيها بدلالة متغير كتلة الجسم للمتغيرات قيد الدراسة. وكان هناك تقارب بين المتوسطات، ولم تكن الفروق دالة إحصائيا بين القيمة المقاسة والقيمة المتنبأ فيها لجميع المتغيرات، ومثل هذه النتيجة تؤكد على صلاحية المعادلات التي تم التوصل إليها.

الجدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية ونتائج اختبار (ت) للأزواج للقيمة المقاسة باستخدام جهاز تانتا، والقيمة المتنبأ فيها بدلالة متغيركتلة الجسم للمتغيرات قيد الدراسة

المتغيرات المتنبا فيها	القيمة المقاسة باستخدام جهاز تانتا		القيمة المتنبأ فيها بدلالة متغير كتلة الجسم		(ت)	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
كتلة ماء الجسم (BWM)	٤٤,٩٢	٦,٠٠٠٣	٤٤,٩١	٥,١٠	٠,٠٣٩	٠,٩٩٥
الكتلة الخالية من الشحوم (FFM)	٦٠,٨٥	٧,٢٧	٦٠,٨٧	٦,٨٩	٠,٠٤٣	٠,٩٦٦
كتلة الشحوم (FM)	٨,٧٦	٤,٢٣	٨,٨٧	٣,٤٣	٠,٣٣	٠,٧٣١
التمثيل الغذائي خلال الراحة (RMR)	١٧٥٥,٤٨	١٧١,٨١	١٧٥٥,٥١	١٦٧,٣٠	٠,٠٠٦	٠,٩٩٥

الاستنتاجات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يستنتج الباحث ما يلي:-

١- وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين متغير كتلة الجسم، ومتغيرات كتلة ماء الجسم، والكتلة الخالية من الشحوم، وكتلة الشحوم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة عند الرياضيين الذكور؛ وكانت أقوى علاقة مع متغير التمثيل الغذائي خلال الراحة .

٢- صلاحية متغير كتلة الجسم للتنبؤ بقياس متغيرات كتلة ماء الجسم، والكتلة الخالية من الشحوم، وكتلة الشحوم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة عند الرياضيين الذكور، حيث تم التوصل إلى أربع معادلات صادقة بدلالة المحك مع جهاز تانتا.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بالآتي:

١- استخدام المعادلات التي تم التوصل إليها من قبل المدربين، والباحثين، واللاعبين بهدف قياس متغيرات كتلة ماء الجسم، والكتلة الخالية من الشحوم، وكتلة الشحوم، والتمثيل الغذائي خلال الراحة لما لها من أهمية صحية للرياضيين.

٢- إجراء دراسة مشابهة للتنبؤ بمثل هذه القياسات للاعبات، ومن مختلف الألعاب الرياضية.

٣- إجراء دراسة مقارنة في هذه القياسات بين مختلف الألعاب، والفعاليات الرياضية.

٤- وضع برامج غذائية تتناسب مع كمية الطاقة المستهلكة خلال الراحة للاعبي الأنشطة الرياضية المختلفة.

٥- استخدام القياسات قيد الدراسة للتعرف على الحالة الصحية للاعبي الأنشطة الرياضية المختلفة.

المراجع

أبو عريضة، فايز سعيد (١٩٩٥). تأثير فترة المنافسات على القدرة اللاأوكسجينية والسعة اللاأوكسجينية للاعبي كرة اليد، **دراسات العلوم الإنسانية، ٢٢أ** (٢) ، ٨٢٣-٨٣٦.

القدومي، عبدالناصر عبدالرحيم (٢٠٠٣أ). دراسة لبعض القياسات الفسيولوجية المختارة عند طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية،** (٤٢)، ٥-٤٤.

القدومي، عبدالناصر عبد الرحيم (٢٠٠٣ب) . مؤشر كتلة الجسم (BMI) والتمثيل الغذائي خلال الراحة (RMR) للاعبي الفرق المشاركة في البطولة العربية العشرين للكرة الطائرة للرجال في الأردن، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (سلسلة العلوم الإنسانية)، ١٧** (١)، ٣١–٥٧.

القدومي، عبدالناصر عبدالرحيم (٢٠٠٤). أثر تقدم السن على علاقة بعض القياسات الجسمية بالتمثيل الغذائي خلال الراحة عند الذكور من أعمار ١٠–١٨ سنة في بعض المدارس الحكومية الفلسطينية. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات،** (٤)، ٨٩–١٣٧.

القدومي، عبدالناصر عبدالرحيم (٢٠٠٥). العلاقة بين بعض القياسات الأنثروبومترية وتركيب الجسم عند لاعبي الكرة الطائرة، **دراسات، الجامعة الأردنية**، بحث مقبول للنشر.

القدومي، عبدالناصر عبدالرحيم ونمر، صبحي (٢٠٠٤أ). الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين وتركيب الجسم لدى الطلاب الذكور في قسم التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية،** (٤٢)، ٥–٣٧.

القدومي، عبدالناصر عبدالرحيم ونمر، صبحي (٢٠٠٤ب). الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين (VO2max) ومؤشر كتلة الجسم (BMI) والتمثيل الغذائي خلال الراحة (RMR) لدى لاعبي أندية الدرجة الممتازة للألعاب الرياضية الجماعية في شمال فلسطين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية،** جامعة البحرين ، ٥(١)، ١٩٠–٢٢٧.

سلامة، بهاء الدين (١٩٩٤). **فسيولوجيا الرياضة،** القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

Adams, G. (1990). **Exercise physiology laboratory manual**: Dubuque, Iowa: Wm. C, Brown. Publishers.

Al- Hazzaa, M., Almuzaini, S., Al- Refaee, M., Sulaiman, M., Dafterdar, M., Al-Ghamedi, A., & Al-Khuraiji, N. (2001). Aerobic and anaerobic power characteristics of Saudi elite soccer players. **Journal of Sport Medicine & Physical Fitness, 41**, 54-61.

Apostolidis, N., Nassis, G., Bolatoglou , T., & Geladas, D .(2003). Physiological and technical characteristics of elite young basketball players, **Journal of Sports Medicine & Physical Fitness, 43,** 157-163.

Bertini, I., DeLorenzo A., Puijia, G., & Testolin, C. (1999). Comparison between measured and predicted resting metabolic rate in moderately active adolescents. **Italian Journal of Neural Science,36,**pp. 141-145.

Bowers, R., & Fox, E. (1992). **Sports Physiology** (3rd. Ed.) IOWA: Wm, C, Brown Publishers,.

Buskirk, E.,R.(1986). Body composition analysis: The past, present and future. **Journal of Research Quarterly for Exercise and Sport, 58** (1) 1-10.

DeLorenzo , E., & Bertini, I. (1999). Comparison between measured and predicted resting metabolic rate in moderately active adolescents, **Italian Journal Neurological Sconces, 36**, 141-145.

DeLorencczo, A., Bertini, I., Candeloro, N., Piccinelli , R., Innocente, I., & Brancati, A. (1999). Anew predictive equation to calculate resting metabolic rate in athletes, **Journal of Sports Medicine & Physical Fitness, 39** (3), 213-219.

DeLorenzo, A., Andreoli, A., Bertoli, S., Testolin, G., Oriani, G., & Deurenberg, P. (2000).Resting metabolic rate in Italian: relation with body composition and anthropometric parameers, **Acta Diabetologica, 27** (2) 77-81.

Forbes, G., B. (1987). **Human body Composition: Growth, nutrition, and activity. London:** Springer-Verlag.

Gary, R., Hunter, C., David, W., Field, A., Admanda, B., & Marcas, B. (2000). Resistance training increase total energy expenditure and free – living physical activity in older adults. **Journal of Applied Physiology, 89,** 977-984.

Gyton, A. (1976). **Textbook of medical physiology**. W.B, Champaign Illinois: Sounders Publishers.

Heyward, V. H., (1991). **Advance fitness assessment & exercise prescription**. Champaign, Illinois: Human Kinetics .

Jebb,S., Cole, J., Doman, D., Murgatoyed, P., & Prentic, A. (2000). Evaluation of the novel tanita body-fat analyzer to measure body composition by comparison a four – compartment model. **British Journal of Nutrition**, **83** (2), 115-122.

Kansal, D., Verma, S., & Sidhu, L.(1980). Introspective differences in maximum oxygen uptake and body composition of Indian players in hockey and football. **Journal of Sports Medicine & Physical Fitness ,20**, 309-316.

Lisa , P., John, R., Christine, S., Janathan, C., & Yannis, P. (2003). Validity of six field and laboratory methods for measurement of body composition in boys. **Obesity Research**, **11**, 852-858.

Marion , J., Alexander , L., & Suzanne , L .(1989). An analysis of fitness and time motion characteristics of Handball. **American Journal of Sports Medicine, 17**, 76-82.

Melhim , A., Abu- Alruz , H., & Abu-Areda, F. (1993). An effect of 10 days hard physical training on selected physiological and physical fitness parameters of Jordanian National youth volleyball players**. Dirasat (The Humanities)**, University of Jordan. **20A**, (3), 24-36.

McArdle, W.D., Katch, F., & Katch, V. (1986**) . Exercise physiology**. Philadelphia: Lea & Febiger publishers.

McGown, G., Sucec ,A., Bouno , M., Tamayo, M., Philips , W. Ferg, M., Loubach, L., & Beal, D. (1990). Gold medal volleyball: The training program and physiological profile of 1984 Olympic champions**. Journal Of Research Quarterly for Exercise and Sport, 61**, (2), 196-200.

Russo, E., & Zaccagni, L. (2001). Somatotype role and performance in elite volleyball players. **Journal of Sports Medicine & Physical Fitness , 41**, 256-262.

Salmi, J. (2003). Body composition assessment with segmental multi-frequency bio- impedance method. **Journal of Sports Science & Medicine , 2** (3),1-29.

Seoung, W., Joon, H., Kim , G., Kyong, J., & Moon , K. (2001). Assessment of total body water from anthropometry –based equations using bioelectrical impedance as reference in Korean adult control and haemodialysis subjects. **Nephrology Dialysis Transplantation, 16**, 91-97.

Smith, D., Robert, D., & Watson, B. (1992). Physical physiology and performance differences between Canadian national teams and the unversed volleyball players**. Journal of Sports Science, 10**, 131-138.

Sparti, A., Delany, J., Bretonne , J., Sander, G., & Bray,G. (1997). Relationship between resting metabolic rate and the composition of the fat-free-mass. **Metabolism, 46**, (9/10), 1225-1230.

Steven, B., Dypan, G., Donald, P., Zimian, W., David , B., & Stanley, H. (2002). Body-size dependence of resting energy expenditure can be attributed to non-energetic homogeneity of fat-free-mass. **American Journal of Physiological Endocrinology and Metabolism**, **282**, E133-E138.

Watson , P., & Watson, I. (1980). Total body water volumes for adult male and female estimated from simple anthropometric measurements. **American Journal of Clinical Nutrition, 33,** 27-39.

Wilmore, J., H. (1986). Body composition around table. **Physician and Sports Medicine, 14**, 144.

Wilmore , J., & Costill, D. (1994). **Physiology of sport and exercise.** Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.

ZiMian, W., Stanley, H., Kuan, Z., Carol, N., & Steven, B. (2001). Resting energy expenditure : Systematic organization and critique of prediction methods. **Obesity Research, 9** (5), 331-336.

Zurlo, F., Larson ,K., Bogardus, G., & Ravssin, E. (1990). Skeletal muscle metabolism is a major determinant of resting energy expenditure. **Journal of Clinical Investigation**, **86**, 1423-1427.

الباب الثاني

التقارير عن الندوات و المؤتمرات

المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

تقرير عام عن المؤتمر الدولي الأول لمركز التعلم الإلكتروني الذي عقد خلال الفترة من ١٧-١٩ إبريل ٢٠٠٦

اعداد: د. محمد القدومي
مساعد مدير مركز التعليم الإلكتروني

نظم مركز إم تي سي فودافون للتعلم الإلكتروني بجامعة البحرين المؤتمر والمعرض الدولي الأول حول التعلم الإلكتروني تحت عنوان " التعلم الإلكتروني: حقبة جديدة من التعلم والثقافة" وذلك في الفترة من ١٧–١٩ إبريل ٢٠٠٦ في فندق كراون بلازا بالمنامة.

وقد شارك فيه ٨٠ باحثاً وأكاديمياً من ١٨ جنسية عربية وأجنبية قدموا فيه خلاصة تجاربهم ومرئياتهم وعروضا خاصة بمقرراتهم في مختلف الجامعات، بالإضافة إلى مشاركة ٧ متحدثين رئيسيين من الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وبريطانيا، وألمانيا، ومملكة البحرين، قاموا بتقديم أبحاث متميزة حول التعلم الإلكتروني، من واقع خبرتهم الأكاديمية والتقنية، وأطروحات متعمقة في فلسفة التعلم الإلكتروني، ومستقبله، وخصائصه التربوية وتأثيراته على اتجاهات التعلم المستقبلي والتدريب.

ففي اليوم الأول قدم كل من الدكتور كنيث جرين محاضرة حول بداية الحقبة الثالثة من التعلم الإلكتروني: الانتقال من الآمال إلى التقييم والمحاسبة، وقدم الدكتور توماس كوهلر محاضرة بعنوان "الانتقال من علوم الحاسوب إلى خدمة المجتمعات الإلكترونية: عرض التجربة الألمانية"، وتحدث الدكتور عبدالوحيد خان من اليونسكو حول استخدام الحاسوب والإنترنت في التعليم.

وقد عرضت ٢٠ ورقة عمل تراوحت بين عرض التجارب والمناهج الإلكترونية والتدريب وتحديات التعليم التقليدي والإلكتروني والعديد من الأوراق المتخصصة، وفي اليوم الثاني عرض الدكتور كريس ياب من شركة مايكروسوفت محاضرة حول تشخيص التعلم في القرن الحادي والعشرين: مقارنة بين التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني، وعرضت مجموعة من الأوراق تتعلق بالمكتبات الإلكترونية وأساليب البحث واتجاهات الطلاب وميولهم نحو نظم التعلم الإلكتروني، والنماذج المتميزة الحائزة جوائز التعلم الإلكتروني وكيفية إنتاج البرامج التفاعلية. وعرض ممثل الإسيسكو جهود المنظمة في مجال التعليم عن بعد بالإضافة إلى العديد من الأوراق الأخرى.

وفي اليوم الثالث تم عرض تجربة الجامعة العربية المفتوحة وإنتاج التعلم الإلكتروني للأستاذ الدكتور سمير فخرو، وعرض الأستاذ الدكتور أولاف بارنفانجر موضوع اللغة

المهجنة: نواحي القصور والمستقبل، كما عُرضت بقية الأبحاث التي تراوحت بين اتجاهات المعارضة للتعلم الإلكتروني، وفلسفة التعلم الإلكتروني، وأثر استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في تدريس بعض المقررات الجامعية، ووسائل تدريس العلوم الإسلامية في الجامعات باستخدام التعلم الإلكتروني.

وقد أنهى المؤتمر أعماله بالتوصيات التالية:

– توفير كافة البنى التحتية اللازمة والمتطلبات المادية والتكنولوجية والبشرية اللازمة للتعلم الإلكتروني، والاستمرار في تقديم الدعم المادي والمعنوي من قبل الجهات ذات العلاقة.

– إعداد التشريعات والسياسات والتعليمات والإستراتيجيات الوطنية اللازمة والمطلوبة لإنجاح التعلم الإلكتروني.

– الاستفادة من التعلم الإلكتروني في تحويل بعض المناهج الدراسية المقررة في المدارس والكليات والجامعات العربية من صورتها التقليدية إلى المناهج الإلكترونية بناءً على خطط تربوية تفاعلية وسياسات مدروسة ومتدرجة.

– تأهيل الأساتذة وأعضاء الهيئة التدريسية في المؤسسات التعليمية المختلفة للدخول إلى عصر التعلم الإلكتروني من خلال برامج تدريبية مكثفة ومعدة بعناية لهذا الغرض.

– ربط المؤسسات التربوية والتعليمية العربية بشبكات المعلومات العامة والمتخصصة الوطنية والعربية والإقليمية والدولية.

– تشجيع مشاركة القطاع الخاص في تقديم الدعم المادي والمعنوي والخبرات اللازمة لإنجاح تجربة التعلم الإلكتروني في البلاد العربية.

– تطوير مواقع عربية معدة بشكل مناسب لخدمة برامج التعلم الإلكتروني والطلبة والمدرسين العاملين في المجال.

– مراعاة حقوق المؤلف وحقوق الناشرين والملكية الفكرية وكافة القوانين والحقوق ذات العلاقة.

– تشجيع النشر الإلكتروني للكتب والمراجع والدوريات وكافة مصادر المعلومات العربية لكي تسهم بشكل فاعل في خدمة عملية التعلم الإلكتروني.

– العمل على ربط المكتبات المدرسية والعامة والجامعية التقليدية بالمكتبات الإلكترونية لخدمة الطلبة والمدرسين في مجال التعلم الإلكتروني.

– تشجيع التعاون وتبادل الخبرات بين المؤسسات العربية العاملة في مجال التعلم الإلكتروني، والتنسيق العربي في هذا المجال.

– إعداد أدلة وفهارس وصفية مناسبة (ميتاداتا) للمواقع العربية والأجنبية على شبكة الإنترنت والتي لها علاقة مباشرة بالتعلم الإلكتروني.

– إدخال مقررات ذات علاقة بالتعلم الإلكتروني في مناهج الجامعات والكليات.

– إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية وتشجيع طلبة الدراسات العليا على إعداد

الرسائل الجامعية في مجال التعلم الإلكتروني.

– عقد المزيد من ورش العمل والندوات والمؤتمرات المتخصصة في التعلم الإلكتروني ودعوة متخذي القرار والمخططين وواضعي السياسات التعليمية إلى حضروها.

– عقد هذا المؤتمر الدولي كل عامين في مملكة البحرين لتصبح المملكة محوراً إرتكازياً لنشر الثقافة والتعلم الإلكتروني.

الباب الثالث

ملخصات رسائل الماجستير

276
المجلد 7 العدد 3 سبتمبر 2006

تقويم صدق وثبات اختبار العدو في الماء الضحل كمقياس للقدرة اللاهوائية وتحديد مستوياتها لدى بعض سباحي المملكة العربية السعودية - دراسة مقارنة

إعداد

الطالب : سامي عبدالرحمن الصفيان

إشراف :

د. أحمد نصر الدين سيد   د. هشام السيد عمر

تاريخ المناقشة : ٢٠٠٥/١٢/١٩م

ملخص الدراسة

هدف البحث الى تقويم صدق وثبات اختبار العدو في الماء الضحل كمقياس للقدرة اللاهوائية وتحديد مستوياتها لدى بعض سباحي المملكة العربية السعودية ، استخدم في البحث المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعات التجريبية، وبلغ مجموع عينة البحث (٧٨) من أندية (الاتفاق - النهضة– القادسية - الخليج)، وأمكن توزيع العينة وفق العمر الزمني في ثلاث مجموعات التجريبية (١٢–١٤ سنة ، ١٥–١٧ سنة، ١٧–٢٢ سنة) وقام الباحث بتقويم صدق اختبار العدو في الماء الضحل عن طريق قياس الصدق المرتبط بالمحك criteria validity وقد استخدم في ذلك محكات : اختبار القدرة اللاهوائية بمعادلة " لويس Lewis Equation" لاختبار الوثب العمودي " لسارجنت" مع– مرجحة الذراعين وبدونها وعبر عنهما الباحث باستخدام مصطلحين اجرائيين هما : القدرة اللاهوائية (١) والقدرة اللاهوائية (٢) كما استخدم البحث الحالي متغير القدرة اللاهوائية محسوبة لنتائج اختبار صعود الدرج لمارجريا– كالامن " Margaaria-Kalamin & Sargent Test" ، وعبر عنها الباحث باستخدام مصطلح اجرائي ثالث هو : القدرة اللاهوائية (٣) وبالإضافة الى ذلك قام الباحث بدراسة العلاقة الارتباطية بين نتائج اختبار العدو في الماء الضحل وزمن أداء السباحين عينة البحث لسباحة ٥٠ متر، ولتقويم ثبات الاختبار Relibility موضوع البحث، فقد استخدمت طريقة التطبيق وإعادة التطبيق Test & Re test.

واستخدم الباحث المتغيرات البحثية متمثلة في : قياس زمن أداء اختبار العدو في الماء الضحل لأقرب أعشار الثانية، قياس القدرة اللاهوائية بنتائج حساب معادلة " لويس Lewis Equation" لاختبار الوثب العمودي " لسارجنت" والتي استخدمت فيها طريقتي الوثب : مع مرجحة الذراعين وبدونها ، حساب القدرة اللاهوائية Anaeobic Power

بقياس زمن صعود الدرج لاختبار مارجريا– كالامن اللاهوائي– Kalamen stair Test Magaria وحساب القدرة اللاهوائية Anaeobic Power باستخدام المعادلة الخاصة بذلك (كجم.م/ث)، المستويات الرقمية لأزمنة سباحة ٥٠ متر لعينة البحث، وقد حصل عليها الباحث من واقع سجلات الاتحاد السعودي للسباحة، تقدير مؤشر كتلة الجسم BMI، تقدير نسبة الدهن بالجسم Body Fat % وقد استخدمت في ذلك قياسات سمك طية الجلد والدهن في مناطق : الصدر Chist والبطن Abdomin والفخذ Thigh، كما استخدمت القوة العضلية Muscular Strength للجسم : الرجلين - الظهر - قوة القبضة– القوة الكلية - القوة النسبية.

واستخدم الباحث كلا من الاجهزة والأدوات التالية في جمع البيانات : مسبح ذا أرضية متحركة ، درج بمواصفات اختبار مارجاريا– كالامن، ساعة ايقاف الكترونية، حزام ز أبلاكوفس لأداء اختبار الوثب العمودي ، جهاز ديناموميتر قياس قوة عضلات الرجلين والظهر جهاز ديناموميتر القبضة Grip Dynamometer لقياس قوة القبضة. جهاز انثروبوميتر Anthropometer لقياس طول الجسم، وميزان طبي إلكتروني، جهاز لاستخدام طريقة قياس الصدق المرتبط بالمحك، ومع استخدام ثلاثة محكات للاختبار المقترح للدراسة، برهنت النتائج على تأكيد صدق وثبات الاختبار المقترح كمقياس للقدرة اللاهوائية في حدود إجراءات البحث الحالي.

تأثيربرنامج تدريبي مقترح على تنمية القوة العضلية لتلاميذ المرحلة الإعدادية (١٢-١٤ سنة) بمملة البحرين

إعداد

الطالب : حسين عطية علي

إشراف :

د. ميرفت علي عزب　　　　د. محمود ابراهيم شبر

تاريخ المناقشة : ٢٠٠٦/٢/٢٥

ملخص الدراسة :

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على تأثير برنامج تدريبي مقترح باستخدام المقاومات الخارجية على تنمية القوة العضلية لدى الاطفال ١٢–١٤ سنة، وقد اشتملت عينة الدراسة على ٣٩ طفلاً متوسط أعمارهم ١٣,٥ سنة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي على مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية مع قياس قبلي وقياس بعدي لكل منهما، استخدمت المجموعة التجريبية برنامجاً باستخدام الأثقال الحرة لمدة ٢٢–٢٥ دقيقة خلال الفترة المخصصة لجزء الإعداد البدني من حصة التربية الرياضية ولمدة ١٢ أسبوعا بواقع وحدتين تدريبيتين أسبوعيا، أما المجموعة الضابطة فقد خضعت للتمرينات المعتمدة في منهج التربية الرياضية للمرحلة الإعدادية، وتكون البرنامج التدريبي المقترح من ٧ تمرينات وزعت بأسلوب التدريب الدائري، ووزعت فترة البرنامج الى ٣ مراحل، الأولى فترة التحمل العضلي تكون فيه الشدة ٧٥٪ – ٨٥٪ وبطريقة التدريب الفتري المنخفض وبتكرار ١٠–١٥ مرة ولمدة ٤ أسابيع، أما المرحلة الثانية فكانت الشدة فيها بين ٩٠– ٩٥ ٪ بالطريقة الهرمية بتكرار ٦–٨ مرات ولمدة ٤ أسابيع، أما المرحلة الثالثة فكانت الشدة فيها بين ٨٠ – ٨٥٪ وبتكرار ٨ مرات شرط أن يكون الأداء سريعاً، وقد تم تشكيل الحمل على أساس أقصى ٦ تكرارات 6M في جميع مراحل البرنامج، وقد أظهرت أهم النتائج أن كلا من البرنامج التدريبي المقترح وتمرينات جزء الإعداد البدني قد أدى إلى تحسن متغيرات الدراسة لكلتا المجموعتين في جميع العضلات الموجه اليها البرنامج، مع وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعتين في جميع الاختبارات المحددة في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية وقد أوصى الباحث بأن يطبق البرنامج على عينات مختلفة من حيث العمر والجنس والعدد، مع زيادة عدد حصص التربية الرياضية إلى ثلاث حصص / أسبوعياً.

دراسة تقويمية للأنشطة الثقافية اللاصفية بمدارس التعليم الابتدائي في مملكة البحرين

إعداد
الطالب: ناجي حسن المحميد

إشراف
الدكتور: محمد عبدالرازق إبراهيم

تاريخ المناقشة ٢٣ / ٤ / ٢٠٠٦م

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الأنشطة الثقافية اللاصفية بمدارس التعليم الابتدائي في مملكة البحرين بمختلف مجالاتها من جميع الجوانب، من حيث أهدافها، وتخطيطها، ومجالاتها الأكثر انتشارا، وطرق اختيار التلاميذ لمجالاتها المختلفة، ووقت ممارستها، ومحتواها، وطرق تقويمها، بالإضافة إلى المعوقات التي تواجهها، سواء تلك المرتبطة بالمدرسة أو بالتلميذ أو بالأسرة والمجتمع، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء مشرفي ومشرفات لجان الأنشطة الثقافية بالمدارس الابتدائية في جوانب القوة وجوانب الضعف في هذه الأنشطة، وما يجب أن تكون عليه الأنشطة الثقافية اللاصفية ومجالاتها من عناية تتناسب مع أهميتها.

وشملت عينة الدراسة على ٢١٪ من المدارس الابتدائية بمملكة البحرين وعددها (٢٤) مدرسة ابتدائية، منها (١٧) مدرسة ابتدائية للبنين، و(٧) مدارس ابتدائية للبنات كما شملت ٢٦٪ من مشرفي ومشرفات لجان الأنشطة الثقافية اللاصفية بمدارس التعليم الابتدائي في مملكة البحرين وعددهم (١٢٠) مشرفا ومشرفة.

كما قام الباحث بإعداد استبانة لتقويم الأنشطة الثقافية اللاصفية، وتوزيعها على عينة الدراسة، ثم تفريغ نتائجها مع استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

وخرجت الدراسة بالنتائج التالية:

– تراوحت نسب تحقق أهداف النشاط الثقافي اللاصفي المقترحة في الدراسة ما بين ٨٠,٤٪ إلى ٦٧,٤٪ ، حيث حل هدف (ربط التلميذ بدينه وتراثه وتاريخه) في المرتبة الأولى، بينما حل هدف (تعريف التلميذ بالعمل اليدوي والإيمان به من خلال مزاولة الأنشطة) في المرتبة الأخيرة.

– تباين نسب انتشار مجالات الأنشطة الثقافية اللاصفية بالمدارس الابتدائية، حيث كانت الإذاعة المدرسية في مقدمة تلك المجالات بنسبة ٨٩,٤٪، تلتها جماعة المكتبة (مركز مصادر التعلم) بنسبة ٨٠,٨٪، بينما جاءت المسابقات بنسبة جيدة بلغت ٧٩,٦٪، وحظيت المحاضرات والصحافة المدرسية والمسرح المدرسي بنسب متوسطة وضعيفة على

التوالي.

– تباين نسب الخطوات المستخدمة في التخطيط للأنشطة الثقافية ما بين ٩٠,٢٪ إلى ٦٠,٤٪، واتسمت بعدم التوازن والانتظام.

– يعد معيار اختيار التلاميذ لمجالات النشاط الثقافي اللاصفي المستخدم بكثرة لدى مشرفي ومشرفات لجان الأنشطة هو (رغبات وميول التلاميذ) حيث بلغت نسبته ٧٩٪، بينما حظيت باقي المعايير بنسب ضعيفة.

– لم تحظَ أوقات ممارسة الأنشطة بنسب عالية حيث كانت النسب ما بين ٦٩٪ لطابور الصباح، و١٣٪ لما بعد نهاية اليوم الدراسي أو في الإجازات.

– انحصرت مصادر تمويل الأنشطة الثقافية اللاصفية في مصدرين أحدهما: رئيس وهو الميزانية التي تخصصها إدارة المدرسة للأنشطة وبلغت نسبتها ٨٧٪، والآخر فرعي وهو الاعتماد على الإسهامات المادية للتلاميذ في تدعيم الأنشطة بنسبة ضعيفة بلغت ٢٣٪.

– تباين في استخدام محتويات الأنشطة الثقافية ما بين ٨٠,٨٪ للمسابقات المنوعة والمباشرة، إلى ٥٦٪ للمسرح المدرسي.

– توزعت نسب طرق تقويم التلاميذ المشاركين في الأنشطة الثقافية اللاصفية ما بين جيد جداً للملاحظة المنظمة للمشاركين وبنسبة ٨٠٪، وضعيفة جداً للطرق الأخرى غير المذكورة في الاستبانة وبنسبة ٢٧,٢٪.

– تركزت أكثر الصعوبات التي تواجه الأنشطة الثقافية اللاصفية– سواء كانت تلك المرتبطة بالمدرسة أو المرتبطة بالتلميذ، وتلك المرتبطة بالأسرة أو المجتمع– في كثرة المقررات الدراسية ومستلزماتها، وقصر الوقت المخصص للأنشطة وضعف الحوافز وندرة الأماكن المخصصة لممارسة الأنشطة وضعف ارتباطها بالمنهج المدرسي، بالإضافة إلى عدم وعي بعض أولياء الأمور بأهمية الأنشطة الثقافية اللاصفية وعدم مشاركة بعضهم في أنشطة المدرسة.

– تركزت أقل الصعوبات في ضعف إدراك بعض مديري المدارس لأهمية النشاط الثقافي اللاصفي، وعدم مناسبة الأنشطة لمستوى وحاجات التلاميذ، بالإضافة إلى الصعوبة المرتبطة بقيام بعض التلاميذ بتثبيط التلاميذ المشاركين في الأنشطة وإبعادهم عنها.

وتشير نتائج الدراسة إلى وجود قصور في الأنشطة الثقافية اللاصفية، وفي تعدد وتنوع مجالاتها، والأماكن المخصصة لها، ووقتها، مما يؤثر في الدور التربوي المناط بها في عملية تثقيف تلاميذ المدارس الابتدائية.

وبناء على النتائج التي تم التوصل إليها تم وضع تصور مقترح لتفعيل النشاط الثقافي اللاصفي في مدارس التعليم الابتدائي، كما أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالأنشطة الثقافية اللاصفية، وذلك بتخصيص أماكن ثابتة لممارستها فيها، وتخصيص وقت كاف لها ضمن الجدول الدراسي، وإصدار الأدلة الخاصة بها، وعقد دورات تدريبية وتأهيلية لمشرفي ومشرفات الأنشطة الثقافية اللاصفية.

الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في مملكة البحرين

إعداد

الطالبة : ناهد حسين رضي

إشراف

د. محمد غازي بيومي

تاريخ المناقشة : ٢٠٠٦/٥/٢١م

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين معهم، وعلاقة ذلك برضاهم الوظيفي. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانتين– وفقاً للأدب التربوي– وهما:

١. استبانة لتحديد النمط القيادي لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين،وتتضمن هذه الاستبانة (٤٨) عبارة موزعة على ستة مجالات تقيس ثلاثة أنماط قيادية هي: النمط الأوتقراطي والنمط الديمقراطي والنمط الترسلي.

٢. استبانة لقياس الرضا الوظيفي العام لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين، وتتضمن هذه الاستبانة (٣٠) عبارة موزعة على خمسة مجالات.

وقد جرى التحقق من صدق أداتي الدراسة من خلال لجنة من المحكمين، كما تم حساب معامل الثبات لأداتي الدراسة باستخدام معامل (كرونباخ ألفا).

و تم تطبيق الدراسة على عينة من (٦٠٦) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من بين المعلمين والمعلمات العاملين في المناطق التعليمية الخمس في مملكة البحرين (المنامة، المحرق، الوسطى، الشمالية، الجنوبية). وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. النمط القيادي السائد بين مديري ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين هو النمط الديمقراطي، يليه النمط الترسلي، وأخيراً النمط الأوتقراطي.

٢. إن الممارسات الأكثر شيوعاً في النمط القيادي الديمقراطي هي: أن المدير يهتم بإنجاز العمل في جو تسوده علاقات طيبة مع المعلمين، يشارك المعلمين في المناسبات المختلفة، ويحرص على توجيه المعلمين توجيها تربويا هادفا، في حين كانت الممارسات الأكثر شيوعاً في النمط القيادي الترسلي أن المدير: يتعامل مع المعلمين بلطف ومودة، ويتبع سياسة الباب المفتوح في اتصاله بالآخرين، أما عن الممارسات الأكثر شيوعاً في النمط القيادي الأوتقراطي فقد تمثلت في الآتي: يعمل على تطبيق الأنظمة والقوانين حرفيا، ويصر على تركز السلطة في يده، ويحاسب المعلمين على نقاط الضعف و الإخفاق لديهم.

٣. بينت النتائج أن هناك اختلافاً في تصورات المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالأنماط

القيادية لمديري ومديرات المدارس وفق متغير كل من (الجنس والخبرة والمنطقة التعليمية):
أ. هناك فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجنس، فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية، وقد جاءت لصالح الإناث بالنسبة للنمط الأوتقراطي، ولصالح الذكور بالنسبة لكلا من النمط الديمقراطي والنمط الترسلي.
ب. عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير الخبرة، فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية.
ت. هناك فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية، فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية، و جاءت لصالح منطقة المحرق التعليمية.
٤. إن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية كان متوسطاً.
٥. بينت نتائج الدراسة أن عوامل الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين جاءت مرتبة تنازلياً على النحو التالي: العلاقات في العمل، الإشراف الإداري، طبيعة العمل في مهنة التدريس، الترقي والنمو المهني، وأخيراً الدخل المادي.
٦. بينت النتائج أن هناك اختلافاً في مستوى الرضا الوظيفي بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية وفق متغير كل من (الجنس والخبرة والمنطقة التعليمية) على النحو الآتي :
أ. عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجنس، في مستوى الرضا الوظيفي بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية.
ب. هناك فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير الخبرة، في مستوى الرضا الوظيفي بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية، ولصالح المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة من (٦–١٠ سنوات).
ت. هناك فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية، في مستوى الرضا الوظيفي بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية، وجاءت لصالح منطقة المحرق التعليمية.
٧. بينت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين النمط الديمقراطي والرضا الوظيفي للمعلمين، وهي علاقة إيجابية لكنها ضعيفة بين النمط الترسلي و الرضا الوظيفي للمعلمين، بينما توجد علاقة سلبية ضعيفة بين النمط الأوتقراطي و الرضا الوظيفي للمعلمين.
وفي ضوء تلك النتائج أوصت الباحثة بعدة توصيات أهمها:
١. تشجيع مديري ومديرات المدارس الابتدائية على استخدام النمط الديمقراطي أثناء قيادتهم لمدارسهم وفي تعاملهم مع العاملين معهم.
٢. الاهتمام بالمقررات الدراسية التي تتعلق بمبادئ القيادة المدرسية الفعالة، والمهارات القيادية التي ينبغي أن يتحلى بها مدير المدرسة في برامج إعداد المديرين.
٣. عقد دورات تدريبية ومشاغل تربوية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية، وتدريبهم على استخدام النمط الديمقراطي في إدارة مدارسهم .
٤. تبني سلم وظيفي يأخذ في الاعتبار المكافآت والحوافز المادية والترقي المهني.